

Universidade de Lisboa



**Uso da narrativa multimodal como ferramenta pedagógica
no ensino de inglês no 1.º CEB**

Aida Pontes

Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
orientado pela Professora Doutora Lili Lopes Cavalheiro**

2021

AGRADECIMENTOS

À minha família e amigos, que tanto me apoiaram nesta etapa. Especialmente ao meu marido, à minha irmã e aos meus queridos pais, pela força e confiança redobradas nesta nova caminhada. Sinto-me imensamente grata e abençoada por tê-los a meu lado. Aos meus filhos, por serem quem são e por fazerem de mim Mãe e assim, trazerem um propósito maior à minha vida.

A todos os professores com quem tive o gosto de me cruzar ao longo do percurso educativo até à conclusão deste mestrado. Em particular, à Professora Doutora Lili Cavalheiro, pela excelente e incansável contribuição no processo de escrita do presente relatório. Também à Professora Doutora Ana Sofia Pinho e ao Professor Thomas Grigg, que tanto me ajudaram, nomeadamente, no planeamento e concretização da PES. Gostaria ainda de referir a Professora Cláudia Duarte e a Professora Adelaide Serras por serem deveras inspiradoras e por me terem motivado a querer ser e fazer mais e melhor.

Ao Professor João Pinto e à Professora Vanda Vieira por fazerem a ponte entre mim e a Escola Básica Teixeira de Pascoais. Assim como aos alunos da turma do 4º B, que tanto me inspiraram, pois corresponderam e superaram as minhas expectativas, demonstrando entusiasmo e capacidade de concretização no projeto que para eles criei.

Finalmente às minhas companheiras de mestrado Jacinta Almeida, Mafalda Fernandes e Joana Janeiro, pela empatia e entreajuda com a qual pautámos esta jornada de esforço pessoal e crescimento profissional.

A todos um bem-haja por me fazerem sentir segura e confiante através das suas palavras de alento bem como, das suas atitudes, nomeadamente, todas as ajudas, esclarecimentos e críticas construtivas. Sinto-me de facto privilegiada por estar tão bem acompanhada neste percurso que, apesar de exigente e trabalhoso, será sempre um marco de sucesso na minha narrativa de vida.

ABSTRACT

This report presents the Supervised Teaching Practice (STP) within the scope of the Master's in Teaching English in the 1st Cycle of Basic Education in the 2019/2020 school year. The STP took place at the Teixeira de Pascoais Elementary School in Lisbon with a fourth-grade class and consisted of eleven forty-five-minute lessons.

Throughout STP, the aim was to verify the applicability of multimodal narratives as a pedagogical tool that facilitates the teaching and learning process to improve students' linguistic performance. By resorting to project work and a portfolio, students' communicative skills were developed through activities that promoted their linguistic content. In order to provide them with opportunities to practice their oral skills, Communicative Language Teaching and Task-based Learning were likewise applied. As the aim was to also stimulate learners' creativity, they created their own multimodal narratives with drawings and text, which contributed to a meaningful learning experience.

So, to measure the students' learning success and the impact of multimodal narratives as a pedagogical tool, various instruments were considered, such as direct observation, a questionnaire (applied at the beginning and at the end of the STP), written feedback provided at the individual level and a portfolio compiling the various components related to the two phases of the project (the study of a picturebook and the creation of a story). From what was observed, it is possible to conclude that multimodal narratives not only help develop students' self-confidence, but also motivates them to acquire meaningful learning as well as promote their cognitive and communicative skills.

Keywords: Young learners, multimodal narratives, meaning building, project work, meaningful learning.

RESUMO

Este relatório apresenta a Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo 2020/2021. A PES decorreu na Escola Básica Teixeira de Pascoais, do Agrupamento Escolas de Alvalade em Lisboa, com uma turma de 4º ano, e consistiu em onze aulas de quarenta e cinco minutos.

Ao longo da PES pretendeu-se verificar a aplicabilidade da narrativa multimodal como ferramenta pedagógica facilitadora do processo de ensino e aprendizagem de forma a melhorar o desempenho dos alunos. Tendo como suporte o recurso à metodologia de trabalho de projeto e de um portefólio, pretendeu-se ensinar os conteúdos linguísticos através de atividades que desenvolvem as capacidades comunicativas dos alunos. Com o objetivo de proporcionar aos alunos oportunidades para praticar as suas competências orais, ensaiando situações comunicativas reais, fez-se uso do *Communicative Language Teaching* e do *Task-based Learning*. Intentou-se ainda estimular a criatividade dos alunos recorrendo à construção de narrativas através de diferentes modos, nomeadamente por via das imagens desenhadas e da palavra escrita com o objetivo de constituírem aprendizagens significativas.

No sentido de aferir o sucesso da aprendizagem e aplicação das narrativas multimodais como ferramentas pedagógicas no ensino, procedeu-se à sua avaliação através de vários instrumentos, tais como a observação direta, um questionário (inicial e final), *feedback* por escrito ao nível individual e um portefólio compilando as várias componentes referentes às duas fases do projeto desenvolvido (a exploração de um *picturebook* e a construção de uma história). A partir da análise dos dados obtidos, é possível concluir que o uso de narrativas multimodais desenvolve a autoconfiança dos alunos motivando-os para a construção de significado e aquisição de aprendizagens significativas, promovendo assim as capacidades cognitivas e comunicativas dos alunos.

Palavras-chave: Jovens aprendentes, narrativas multimodais, construção de significado, trabalho de projeto, aprendizagens significativas.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| Índice figuras | X |
| Lista de abreviaturas..... | XI |
| Introdução | 1 |
| Capítulo 1. O uso de narrativas multimodais como ferramenta pedagógica no ensino de inglês no 1.º ceb | 5 |
| 1.1. Definição de narrativa multimodal | 5 |
| 1.2. A aplicabilidade de narrativas multimodais no ensino e aprendizagem de inglês no 1.º ceb 7 | |
| Capítulo 2. Apresentação e caracterização do contexto escolar..... | 13 |
| 2.1. Caracterização do agrupamento de escolas alvalade | 13 |
| 2.2. Caraterização da escola teixeira de pascoais | 16 |
| 2.3. Caracterização da turma de 4º ano..... | 17 |
| Capítulo 3. Descrição da prática de ensino supervisionada..... | 21 |
| 3.1. Contextualização do tema escolhido no currículo escolar..... | 21 |
| 3.2. Descrição da metodologia e estratégias pedagógicas aplicadas | 25 |
| 3.3. Descrição e reflexão das aulas lecionadas | 26 |
| Capítulo 4. Reflexão da prática de ensino supervisionada | 43 |
| 4.1. Apresentação e análise dos resultados dos instrumentos de avaliação..... | 43 |
| 4.2. Reflexão final do trabalho realizado..... | 47 |
| Conclusão | 55 |

| | |
|---------------------------------------|-----------|
| Apêndices..... | 59 |
| Appendix 1 – lesson plan #1 | 59 |
| Appendix 1.1 lesson materials | 64 |
| Appendix 2 – lesson plan #2 | 68 |
| Appendix 2.1. Lesson materials | 72 |
| Appendix 3 – lesson plan #3 | 75 |
| Appendix 3.1. Lesson materials | 79 |
| Appendix 4 - lesson plan #4 | 83 |
| Appendix 4.1. Lesson materials | 87 |
| Appendix 5 – lesson plan #5 | 94 |
| Appendix 6 – lesson plan #6 | 98 |
| Appendix 6.1. Lesson materials | 101 |
| Appendix 7 - lesson plan #7 | 102 |
| Appendix 7.1. Lesson materials | 105 |
| Appendix 8 – lesson plan #8 | 106 |
| Appendix 8.1. Lesson materials | 108 |
| Appendix 9 – lesson plan #9 | 109 |
| Appendix 9.1. Lesson materials | 113 |
| Appendix 10 – lesson plan #10 | 117 |
| Appendix 10.1. Lesson materials | 120 |
| Appendix 11 – lesson plan #11 | 131 |

| | |
|---------------------------------------|-----|
| Appendix 11.1. Lesson materials | 134 |
|---------------------------------------|-----|

ÍNDICE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1- https://cutt.ly/GkJschF Adaptado do esquema original em Cope e Kalantzis (2000, p. 26). | 6 |
| Figura 2 - Articulação do PAFC com o Projeto Educativo e o Plano de Ação Estratégica. | 15 |
| Figura 3 - Apresentação de dois gráficos referentes a dados recolhidos na primeira e na décima aula (início e final da PES). | 45 |

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEA – Agrupamento Escolas Alvalade

ATL – Atividades Tempos Livres

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo Ensino Básico

CML – Câmara Municipal de Lisboa

CD – Cidadania e Desenvolvimento

DAC – Domínio de Autonomia Curricular

EB – Escola Básica

ES – Escola Secundária

EBGC – Escola Básica Almirante Gago Coutinho

EBSJB – Escola Básica João de Brito

EBTP – Escola Básica Teixeira de Pascoais

JFA – Junta de Freguesia de Alvalade

NM – Narrativa Multimodal

PAE – Plano de Ação Estratégica

PAFC – Plano Autonomia e Flexibilização Curricular

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAV – Padre António Vieira

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Ensino Supervisionada

S(s) – Student(s)

T – Teacher

INTRODUÇÃO

“(...) meaning in a multimodal text is ‘orchestrated’ through the selection and use of different modes in various combinations.” (Jewitt, 2009, p. 15)

Para a seleção de possíveis temas a abordar na Prática de Ensino Supervisionada (PES) fiz uma reflexão sobre a minha experiência profissional prévia em centros de línguas e AECs em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Analisei ainda os documentos oficiais da Direção Geral da Educação onde constam as orientações programáticas (Bento *et al.*, 2005), as metas curriculares (Cravo *et al.*, 2014), as aprendizagens essenciais (s.a., 2017) bem como a definição do perfil do aluno (Guilherme *et al.*, 2017). A partir desta minha experiência, bem como dos documentos de referência, pude selecionar as metodologias e as respetivas estratégias a aplicar ao longo da PES. A escolha do tema – O uso da narrativa multimodal como ferramenta pedagógica no ensino de inglês no 1.º CEB – prendeu-se com a constatação da predisposição e motivação dos alunos quando se trabalha as histórias. Através da componente investigativa pretende-se demonstrar e refletir sobre importância de ler e contar histórias às crianças, bem como a sua eficácia como suporte de novas aprendizagens, mais concretamente na aprendizagem de uma nova língua.

As narrativas multimodais combinam diferentes modos (e.g. a voz, os gestos, as imagens, ou seja, a linguagem verbal e a não-verbal), o que é fundamental para a construção de significado, em particular no caso dos jovens aprendentes (Mourão, 2012). Ao ouvir narrar um conto, uma fábula ou uma lenda, a criança desenvolve o seu imaginário e, ao mesmo tempo, identifica-se com as personagens da ação ao ter contacto com outros pontos de vista, o que contribui para a sua formação ética e noção de cidadania. A partir do trabalho com as narrativas consegue-se fazer com que a criança perceba ainda as funções sintáticas da língua, a semântica e a pragmática, além de se familiarizar com a fonética e a entoação. Ao incluir todas estas dimensões, a narrativa multimodal é uma ferramenta essencial não só para o desenvolvimento das capacidades comunicativas de jovens aprendentes da língua inglesa, mas também contribui para a sua motivação e autoconfiança na medida em que promove o desenvolvimento da linguagem a par de estimular a criatividade. O uso de narrativas multimodais abre assim múltiplas possibilidades em contexto educativo, no qual o professor funciona como “mediador” entre a criança e a construção de sentido.

O presente relatório apresenta a PES que decorreu ao longo de onze aulas de quarenta e cinco minutos cada no ano letivo de 2020/2021 numa turma de 4.º ano da Escola Básica Teixeira de Pascoais do Agrupamento Escolas de Alvalade em Lisboa. Ao longo destas aulas os alunos tiveram oportunidade de criar um portefólio e desenvolver um trabalho projeto. Puderam ainda explorar o *picturebook A Perfect Day* (Smith, 2016) de acordo com os diferentes modos (e.g. auditivo, visual, linguístico) e criar a sua própria história combinando dois ou mais modos (e.g. visual, linguístico, auditivo, corporal e espacial).

No que se refere à estrutura e organização do relatório, este encontra-se organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo dedica-se à definição do conceito de narrativas multimodais e aborda ainda as diversas aplicabilidades desta ferramenta pedagógica e a sua contextualização no processo de ensino/aprendizagem de inglês no 1º CEB.

No segundo capítulo é feito o enquadramento do contexto escolar, caracterizando o meio envolvente (e.g. tipo de habitações, infraestruturas, transportes e população), o agrupamento, a escola e a turma.

O terceiro capítulo começa por apresentar a contextualização curricular no que diz respeito à escolha do tema e, em seguida, descreve a metodologia e estratégias pedagógicas aplicadas que serviram de suporte ao processo de ensino/aprendizagem. No segundo ponto faz-se a descrição da PES que decorreu de 29 de outubro a 3 de dezembro de 2020 (deveria ter tido lugar em março de 2020, mas teve de ser adiada devido à pandemia COVID-19). Faz-se também uma descrição da forma como decorreram as aulas e uma reflexão sobre a relação entre o planeamento e a concretização. São igualmente analisados os aspetos que correram bem e os que não correram tão bem, as soluções alternativas apresentadas e a forma como se lidou com situações imprevistas, demonstrando a intencionalidade de cada aula e de como esta organização contribuiu para a concretização do trabalho projeto como um todo.

No quarto e último capítulo avaliam-se os resultados dos instrumentos de avaliação aplicados e reflete-se sobre a forma como a narrativa multimodal contribuiu para a concretização dos objetivos pedagógicos previstos para a PES. Pretende-se demonstrar igualmente a pertinência da narrativa multimodal como ferramenta pedagógica para o ensino de inglês no 1º CEB. Por fim, são apresentadas as considerações finais, baseadas na experiência pedagógica que se descreve, bem como a

forma como esta permitiu criar uma identidade profissional e uma intencionalidade pedagógica que irá orientar o futuro enquanto professora de Inglês do 1º ciclo.

O relatório termina com uma reflexão daquilo que foi feito ao longo da PES, nomeadamente as conclusões a que se chegou através da componente investigativa, as aprendizagens concretizadas ao longo de todo o processo, e em que medida esta experiência no Mestrado em Ensino irá orientar a minha prática profissional,

Capítulo 1. O uso de narrativas multimodais como ferramenta pedagógica no ensino de Inglês no 1.º CEB

O presente trabalho centra-se na hipótese do uso de narrativas multimodais no processo de ensino/aprendizagem de Inglês no 1º CEB. Tendo isto em conta, a primeira parte deste capítulo começa por apresentar definições de narrativa e de multimodalidade, culminando com uma definição do que se entende por narrativa multimodal e ainda a associação deste termo ao conceito de *picturebook*. No ponto 1.2 reflete-se sobre a forma como as narrativas multimodais podem ser aplicadas, nomeadamente como proceder à sua seleção, e como estas podem ser exploradas em sala de aula. Nesta secção é dada particular atenção ao *picturebook* aplicado ao contexto de ensino do inglês no 1º CEB.

1.1. Definição de narrativa multimodal

Desde muito cedo que as narrativas estão ligadas à humanidade. É através delas que os conhecimentos, as formas de vida, a nossa cultura e identidade são passadas de geração em geração. Narrativas são sobretudo relatos de experiências e estão presentes nas nossas vidas, no nosso quotidiano, nas nossas conversas, mas também nos livros e na imprensa, na televisão, na Internet e, de maneira geral, na nossa interação com o mundo. Durante a infância, por exemplo, é notória a predisposição inerente das crianças para criar relatos e contar experiências, o que potencia o desenvolvimento de competências comunicativas.

A narrativa como forma de expressão pode assim relatar a realidade de uma perspetiva pessoal ou coletiva, ou pode também ser usada, por exemplo, na literatura dita tradicional, na literatura infantil e juvenil. São exemplos disso as obras de ficção, como os romances, as novelas gráficas, os contos e as histórias ilustradas. Em qualquer um destes contextos designa a ação, o processo ou o efeito de narrar factos ou ideias através da palavra escrita e, em alguns casos, também através de pictografia. Considera-se, então, que estamos perante um texto narrativo ou uma história quando há partilha da realidade, de conhecimentos e/ou saberes, mas também quando se expressa a criatividade ficcional (Ellis & Brewster, 2014).

Deste modo, quando se conta uma história não só são utilizadas construções linguísticas, mas também imagens (estáticas ou animadas), linguagem corporal, tom, pausas, acentuação ou adereços, para citar alguns exemplos. Estes fatores contribuem para adensar as camadas de sentido e a qualidade do texto narrativo que está a ser criado. Este tipo de texto narrativo denomina-se de narrativa multimodal e, de acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), pode definir-se como textos que utilizam mais de um código semiótico, como, por exemplo, os que combinam o visual e o linguístico. Assim sendo, a multimodalidade é entendida como a interação entre os diversos modos (e.g. visual, auditivo, linguístico, corporal e espacial) de produção textual. Atualmente, é comum encontrar a combinação de diferentes linguagens como: escrita e imagem com som em audiovisuais tradicionais (e.g. cinema, televisão) e também, mais recentemente, na internet e todos os seus canais de difusão (e.g. redes sociais, motores de busca, imprensa digital, sites pessoais, profissionais e institucionais). Segundo Kress (1998), as tecnologias de produção de texto vieram assim facilitar a combinação de diferentes modos de comunicação.

Tal como é possível verificar na figura 1, define-se como narrativa multimodal o texto narrativo que conjuga dois ou mais modos, nos quais se incluem o modo linguístico (escrita e oralidade), o modo visual (imagens/desenhos/cores), o modo sonoro (sonoplastia/sons/entoação), o modo espacial (local/evento) e o modo corporal (expressões emocionais/linguagem não verbal), aqui numa adaptação do original mais complexo proposto por Cope & Kalantzis (2000), pioneiros no uso do termo multimodalidade juntamente com outros membros do *New London Group*.

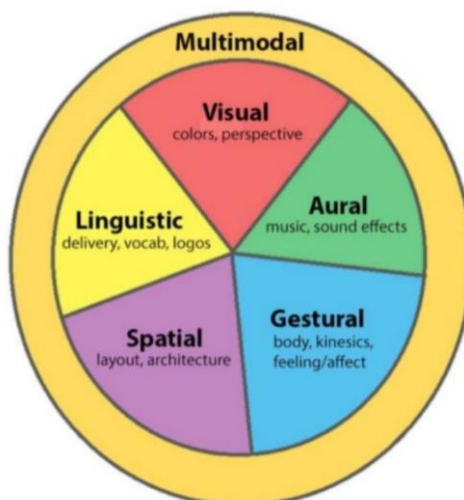


Figura 1- <https://cutt.ly/GkJschF> Adaptado do esquema original em Cope e Kalantzis (2000, p. 26).

Tendo em conta os vários tipos de narrativas multimodais, e considerando o tema deste relatório pela sua característica de conjugação de modos, entende-se o *picturebook* como uma narrativa multimodal pois conjuga o modo linguístico com o visual (Mourão, 2012). Embora todos os *picturebooks* sejam narrativas multimodais, nem todas as narrativas multimodais são *picturebooks* (e.g. publicidade, vídeos, animações, clips).

1.2. A aplicabilidade de narrativas multimodais no ensino e aprendizagem de Inglês no 1.º CEB

Quando a aprendizagem é realizada por meio da interação entre a comunicação oral, visual e linguística, afirma-se que esta é multimodal porque envolve a transformação da informação em diferentes sistemas comunicativos (modos) (Cope & Kalantzis, 2000).

No contexto específico das crianças do 1º CEB, os conteúdos lúdicos ou pedagógicos para esta faixa etária são maioritariamente multimodais. Podemos considerar, entre outros, os manuais escolares, as histórias ilustradas e a banda desenhada (modo linguístico e visual), as rimas, cantigas e lenga lengas (modo linguístico e sonoro), e os filmes de animação e os desenhos animados (modo linguístico, visual e sonoro). A estes há que acrescentar os conteúdos multimédia (e.g. jogos, podcasts, blogs, vlogs, redes sociais), os quais têm um grande impacto na forma como atualmente nos expressamos e comunicamos.

O uso da narrativa multimodal como estratégia pedagógica favorece a aprendizagem na educação infantil, pois a utilização de mais do que um modo facilita a compreensão e ajuda na diversificação das formas de expressão (Kress, 2009). A aprendizagem acontece através de um processo de seleção, adaptação e transformação motivado pelos interesses dos alunos e pelo contexto de aprendizagem (Kress, 2009).

Ao trabalhar com a leitura quer de imagens quer da palavra escrita e oral, assim como o (re)contar, o aluno faz uso da sua competência comunicativa (Larsen-Freeman, 2000). Ao relatar e produzir textos através da sua própria expressão, quer seja de

natureza linguística (escrita e oral), quer seja com recurso a imagens, sons e expressões faciais e corporais, o aluno não só aumenta o seu vocabulário, como também possibilita ao professor conhecê-lo melhor com o propósito de estimular as suas capacidades e detetar possíveis dificuldades.

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita devem assim contemplar os diferentes modos de comunicação (e.g. visual, auditivo, cinestético). Esta estratégia permite desenvolver a multimodalidade em sala de aula, fazendo com que o ensino se torne mais significativo e, por conseguinte, mais cativante para os alunos.

Ao nível do 1º CEB, a presença do elemento lúdico é cada vez mais valorizado em aulas de língua estrangeira. Consequentemente, cabe ao professor criar oportunidades para os alunos ouvirem histórias, observarem imagens ou (re)contarem a história à sua maneira, tomando assim parte em todo o processo de (re)criação da história. Através destas, o professor incentiva a criação de hábitos de leitura e motiva os alunos para aprender o que, por sua vez, facilita o desenvolvimento da criança e promove o seu interesse pela leitura (Mourão, 2012).

Uma vez que os alunos já trabalham com vários géneros literários na sua língua materna, no caso da língua estrangeira afigura-se apropriado o uso de histórias curtas para o seu nível, pois permitem mais facilmente a aquisição de vocabulário. Ao mesmo tempo, estas histórias contribuem também para incentivar o pensamento crítico através da interpretação do texto, da realização de atividades de escuta (*listening*) e de reescrita através da capacidade de memória (*retell*), bem como da organização sequencial de eventos (*storyboard*) (Ellis & Brewster, 2014).

O uso da narrativa multimodal como ferramenta pedagógica possibilita ainda ao aluno utilizar a língua nas mais variadas situações de maneira natural e espontânea. Como tal, este pode ser comparado a um *designer*, construindo e desenvolvendo novos conhecimentos e ampliando-os com o que já aprendeu anteriormente.

As narrativas multimodais podem também ser utilizadas na promoção de aprendizagens interdisciplinares e contribuem para a explicação de conceitos, partindo de ilustrações apresentadas e expandindo as experiências e vivências das crianças ao confrontá-las com acontecimentos de outras épocas ou países, funcionando igualmente como meio de aprendizagem cultural.

Ao propor a utilização da linguagem multimodal como recurso e estratégia didática nas aulas, pretende-se ampliar e melhorar o espectro metodológico que envolve a atividade docente. As narrativas multimodais são ferramentas construtivas, pois

através delas as relações, as interações e a aprendizagem podem ser transformadas, na medida que apoiam o interlocutor a construir sentido. Ao fazer uso de diferentes modos, o aluno aprende de maneira mais produtiva, divertida e estimulante.

Os alunos envolvidos nesta metodologia, por serem estimulados a tomar decisões, aprendem ainda a refletir e criam identidades individuais e de grupo, pois ao construírem significado num processo de seleção e associação de ideias desenvolvem competências pessoais e sociais (Cope & Kalantzis, 2000). Os *young learners* sentem-se assim mais apoiados e confiantes nas suas capacidades linguísticas. Esta consciencialização dos alunos viabiliza a construção de processos de ensino/aprendizagem mais motivadores e autorregulados, uma vez que há uma apropriação do conhecimento de forma voluntária e intencional (Kress, 2009).

O *picturebook* na aula de inglês 1º CEB

O conceito de literatura infantil está indubitavelmente associado à imagem. A ilustração/imagem predomina nos livros destinados a crianças e a sua junção, numa fase inicial, com algumas (poucas) palavras, permite à criança a primeira imersão no mundo da leitura e da escrita (Mourão, 2012). Em Portugal a designação mais atribuída para esta associação entre ilustração/imagem é álbum narrativo. No entanto, doravante far-se-á uso do termo em Inglês – *picturebook*.

No *picturebook* não existe uma hierarquização entre palavra e imagem, por isso estas juntam-se para criar sentido numa simbiose multimodal. Para além da imagem desempenhar um papel crucial e insubstituível, a sua combinação com a palavra escrita dá lugar a um design original e particular. Segundo Weeks (2013), esta fusão dos vários elementos é essencial para criar *picturebooks*: “The texts and illustrations are fused together to provide more than either can do alone” (Weeks, 2013, p. 11).

Este género literário tem ainda um enorme potencial educativo, pois desempenha um papel preponderante não só ao incutir nas crianças o gosto pela leitura, mas também ao contribuir para uma aprendizagem mais efetiva e real (Ellis & Brewster, 2014). É de salientar igualmente a sua função de sensibilização das crianças para o mundo que as rodeia, permitindo-lhes conhecer-se a si e ao “Outro”, ao mesmo tempo que contribui para o seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Além do mais, apresentar às crianças histórias com valores que lhes permitam refletir sobre assuntos

importantes é bastante relevante para a formação da sua personalidade (Ellis & Brewster, 2014).

É reconhecido nos *picturebooks* um caminho para a leitura e a aprendizagem, pois muitos encerram em si mensagens que necessitam ser decodificadas, analisadas, interpretadas e debatidas, com vista a abrir horizontes às crianças.

Fazer da leitura um hábito e criar oportunidades para os alunos poderem explorá-la em diferentes modos (e.g. palavra escrita, imagens, *storytelling*, sonoplastia e/ou animações) enriquece a experiência de ler e promove o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes e positivamente interventivos. Como tal, reiteramos as vantagens de utilização de *picturebooks* com as crianças na aula de inglês no 1.º CEB.

No que diz respeito à seleção das narrativas, verifica-se que é de suma importância a utilização de critérios pertinentes (Ellis & Brewster, 2014). As narrativas multimodais utilizadas em contexto de sala de aula deverão corresponder a temas familiares às crianças e com histórias de que elas gostem para que estas estejam interessadas e queiram explorar o seu próprio mundo e o mundo “do Outro”.

Existem inúmeras atividades e estratégias que se podem aplicar a partir da utilização de *picturebooks* em sala de aula. Mourão (2006, p. 23) apresenta algumas a ter em conta:

- Introduzir uma adivinha ou questão prévia à leitura do *picturebook*, fazendo com que as crianças oiçam a leitura e estejam focadas na informação que visa ver respondida;
- Utilizar *flashcards* contendo imagens, vocabulário ou estruturas linguísticas que surgem no decurso da história e que as crianças deverão identificar;
- Incentivar a participação efetiva dos alunos, proporcionando momentos de intervenção dos mesmos na atividade de leitura.

Os *picturebooks* podem ainda ser utilizados em atividades promotoras de estímulos para a oralidade: colocar questões sobre a história lida, esconder imagens, solicitar um reconto da história ouvida ou desafiar os alunos a realizar encenações são algumas das estratégias que podem conduzir à expressão oral (*speaking*), cujo trabalho é de grande relevância nas aulas de inglês no 1.º CEB.

É sabido que, quanto maior for a exposição da criança à língua em aprendizagem, mais segura e confiante esta se sentirá na sua utilização. A utilização de narrativas multimodais coloca assim os alunos em contacto efetivo com o vocabulário e

estruturas linguísticas, tornando-os progressivamente falantes mais capazes (Richards & Rodgers, 2001).

Resumo

Neste capítulo apresentou-se a definição de narrativa e multimodalidade, culminado com a definição de narrativa multimodal. Abordou-se ainda o uso da narrativa multimodal e a sua aplicabilidade no processo de ensino/aprendizagem de inglês ao 1º CEB. Ao usar a narrativa multimodal como ferramenta pedagógica, a intenção é estimular o pensamento crítico e criativo das crianças. Para além disso, pretende-se ainda que desenvolvam o vocabulário e capacidades comunicativas, que expressem sentimentos e emoções, que reconheçam semelhanças e celebrem diferenças promovendo, desta forma, a interculturalidade e empatia como pilares do comportamento ético, conforme as diretrizes do documento referencial *O perfil do Aluno* (s.a., 2017).

As referências teóricas que aqui se apresentam serão as bases para a construção da proposta da PES, em articulação com o currículo e contexto escolar que se irá caracterizar no próximo capítulo.

Capítulo 2. Apresentação e caracterização do contexto escolar

O conhecimento da realidade em que a criança se encontra inserida favorece a adequação da proposta educativa aos contextos de cada aluno, permitindo a utilização e gestão integrada entre os recursos do meio em que estão inseridos e os recursos da instituição. Neste sentido, este capítulo dedica-se a apresentar o Agrupamento de Escolas de Alvalade (AEA) e a escola EB1/JI Teixeira de Pascoaes (EBTP) onde a PES teve lugar, seguindo-se depois uma descrição da turma na qual a PES foi desenvolvida.

Como tal, o presente capítulo descreve o que foi possível conhecer do AEA e da EBTP através da observação direta e de conversas informais com o corpo docente, não docente e encarregados de educação. Foram também contemplados os documentos oficiais da autoria do AEA que se encontram válidos à data da elaboração do presente relatório, nomeadamente o *Projeto Educativo* (s.a., 2015-2020), o *Plano de Inovação Curricular* (s.a., 2019) e o *Regulamento Interno* (s.a., 2018).

1.3. 2.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas Alvalade

O Agrupamento de Escolas de Alvalade fica localizado no bairro de Alvalade no centro da cidade de Lisboa, tendo boas condições de acesso pedonais e uma boa rede em termos de transportes públicos.

Segundo o documento oficial do AEA *Projeto Educativo - Aprender, crescer, ser* (s.a., 2017), cerca de 75% dos alunos do agrupamento residem nas freguesias de Lisboa, sendo que, destes, 24% residem em Alvalade. O número total de alunos das escolas do agrupamento é de 2143 alunos no ensino diurno e 497 no ensino noturno. Desse número, existem 176 alunos no AEA com necessidades educativas especiais abrangidos pelo Decreto-Lei N. º3/2008 de 7 de janeiro. Ao analisar a distribuição desses alunos pelos vários níveis de ensino, verifica-se um menor número de alunos com necessidades educativas especiais no 1º e 2º ciclo em comparação com o 3º ciclo e ensino secundário. A monitorização do percurso dos alunos nos últimos três anos permite igualmente verificar que há um aumento significativo no número de alunos que permanecem no Agrupamento na mudança do 1º para o 2º ciclo e do 2º para o 3º ciclo, enquanto que o número de alunos que permanece na mudança do 3º ciclo para o

secundário se mantém estável. É de assinalar também o aumento contínuo do número de alunos estrangeiros a ingressar nas escolas do Agrupamento, representando, neste momento, cerca de 8,5% relativamente à totalidade (s.a., 2017).

O AEA integra duas escolas do 1.º ciclo, ambas com educação pré-escolar, uma escola de 2.º e 3.º ciclos e uma escola com 3.º ciclo e ensino secundário. São elas a EB1/JI Teixeira de Pascoais (EBTP); a EB1/JI S. João de Brito (EBSJB); a EB2,3 Almirante Gago Coutinho (EBGC) e a escola sede ES3 Padre António Vieira, respetivamente.

De acordo com o *Regulamento Interno (RI)*, “O AEA é uma instituição pública cuja riqueza está patente em todos aqueles que nela interagem, quer sejam alunos, professores, pessoal não docente, Encarregados de Educação (EE), pais e outros membros da comunidade que se pretende dinâmica e atuante” (s.a., *Regulamento Interno*, p. 7). Conforme se pode ler no artigo 15 do mesmo documento: “Todas as estruturas, serviços e instalações do agrupamento possuem um documento orientador de toda a sua atividade/utilização” (p. 10). Assim sendo, o *RI* não só define o funcionamento do AEA, como também reforça a sua identidade e promove a responsabilização de todos os membros da comunidade educativa, facilitando a cooperação entre estes.

Segundo o *Plano de Inovação Curricular* (s.a., 2019), nomeadamente no quadro esquemático da figura 2, valoriza-se a articulação dos objetivos estratégicos do *Plano de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)* (s.a., 2017) com o *Projeto Educativo (PE)* (s.a., 2019) e o *Plano de Ação Estratégica (PAE)* (s.a., 2018)

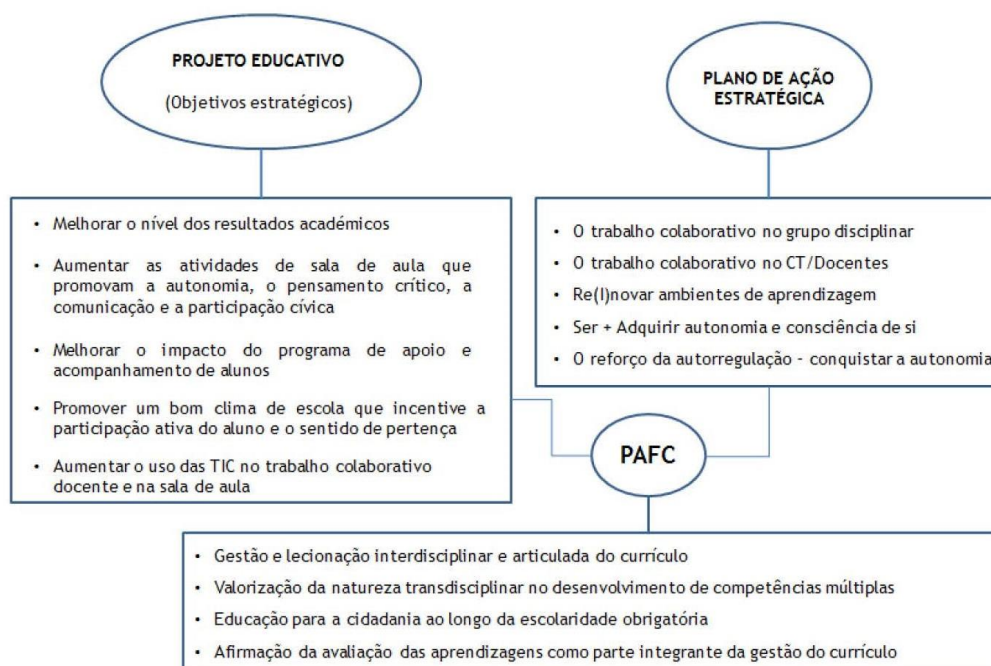


Figura 2 - Articulação do PAFC com o Projeto Educativo e o Plano de Ação Estratégica.

Este agrupamento de escolas é pioneiro no modelo da flexibilização curricular, muito apreciado pelos alunos e encarregados de educação, o qual passa por iniciativas escolares que pretendem conferir um sentido de comunidade e estimular a autonomia das crianças. A adesão do Agrupamento ao projeto-piloto de Autonomia e Flexibilização Curricular proposto pela tutela, representa a possibilidade de proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem mais significativas e que requerem condições e espaços próprios, físicos e curriculares, para uma implementação eficaz.

O presente *PE* apresenta uma escola que proporciona aos seus alunos experiências que lhes permitam aprender crescendo para serem cidadãos autónomos, críticos, criativos e participativos na sociedade. Estas diretrizes enquadram na perfeição a opção pela metodologia de trabalho de projeto presente na PES. Tendo em conta estas diretrizes, destacam-se os seguintes pontos: “Aumentar as atividades de sala de aula que promovam a autonomia, pensamento crítico, a comunicação e a participação cívica; promover um bom clima de escola que incentive a participação ativa do aluno e sentido de pertença; aumentar o uso das TIC com trabalho colaborativo e docente na sala de aula” (*Projeto Educativo*, p. 3).

Por fim, no *PAFC* enfatiza-se a valorização da transdisciplinaridade e desenvolvimento de competências múltiplas.

1.4. 2.2. Caraterização da Escola Teixeira de Pascoais

A figura que dá nome à escola é uma referência do Saudosismo e da Portugalidade. Teixeira de Pascoaes foi uma criança solitária, introvertida e sensível, muito propenso à contemplação nostálgica da Natureza. Durante os dez anos em que desenvolveu a sua vida profissional, primeiro como advogado e mais tarde como juiz, nas suas próprias palavras, não foi feliz, pois sentia-se reservado a outras coisas menos mundanas. Durante os 75 anos da sua vida dedicou-se ao que mais apreciava neste mundo, a arte e a natureza. Pintou, foi poeta, escritor e filósofo.

A Escola Básica do 1º ciclo e Jardim de Infância Teixeira de Pascoaes (EBTP), em Alvalade, é dirigida pelo Prof. Rui Lopes, também responsável pela Cidadania e Desenvolvimento no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular. Esta localiza-se na Rua Dr. Gama Barros, muito perto da estação da CP – Roma/Areeiro. Situada numa zona urbana, está rodeada de apartamentos e comércio local. Para além do comboio, existem muitos outros meios de transporte naquela área, nomeadamente paragens de autocarro e a estação Roma do metropolitano.

A EBTP tem 11 turmas, duas das quais são de 1º ano, três são de 2º ano e 3º ano e mais duas de 4º ano. Uma curiosidade nesta escola é que é comum haver irmãos a frequentar a mesma escola ou outras escolas do mesmo agrupamento.

Construída em 1961, a escola iniciou obras de recuperação no ano letivo 2016/2017. Os monoblocos foram instalados na zona de recreio, reduzindo em muito o espaço de convívio – já pequeno –, e o pavilhão desportivo deixou de existir. Em abril de 2018 estas obras foram suspensas na sequência de um incumprimento por parte do empreiteiro e até hoje ainda estão por terminar. Como consequência, os alunos continuam a ter aulas em contentores.

Com as restrições que a pandemia veio impor no regresso às aulas, as preocupações aumentaram. Ao percorrer as instalações verificamos que o recreio está ocupado por monoblocos com uma cobertura de metal. É aqui que se situam as salas de aula e as casas de banho (apenas duas para uma escola de 330 alunos). O espaço escolar é apertado e cinzento, o que não facilita o cumprimento das recomendações sanitárias da

Direção Geral de Saúde para o regresso às aulas. A entidade recomendou o distanciamento físico de um metro entre alunos, “sempre que possível” (DGS, 2020). No entanto, há casos em que isso é impossível e nesta escola tiveram de manter a disposição de dois alunos por carteira. Dadas as circunstâncias, a escola optou por um funcionamento em espelho no edifício principal. É aqui que se realizam as aulas desde setembro, num sistema de rotatividade de turmas. Os monoblocos passaram a servir para as atividades da Componente de Apoio à Família (CAF) que, no caso da Teixeira de Pascoaes, são asseguradas pela própria Associação de Pais. Enquanto uns têm aulas, outros estão no CAF, trocando no turno seguinte.

O edifício principal também tem vários problemas, visto que não dispõe de casas de banho nem de lavatórios. Existe apenas um único bebedouro operacional, mas que se encontra interdito devido às restrições motivadas pela pandemia de Covid-19. Muitas crianças já se habituaram à situação, e algumas nem conhecem uma escola diferente. Não obstante, a EBTP tem como objetivo reabilitar as instalações no âmbito do programa Escola Nova, sem descurar o desenho original do arquiteto Ruy Athougia. Após concurso público e revisão do projeto, prevê-se que as obras terminem no último trimestre de 2021.

1.5. 2.3. Caracterização da turma de 4º ano

O grupo de crianças sob o qual incidiu a PES pertence à turma B do 4º ano de escolaridade. A turma é constituída por 21 alunos com idades compreendidas entre os nove anos e os dez anos, todos a frequentar o 4º ano pela primeira vez. Do 3º para o 4º ano a turma perdeu dois alunos e recebeu uma aluna. Destaca-se o facto desta aluna ter vindo de Inglaterra e que, apesar de ser descendente de pais portugueses e também ter nascido em Portugal, não fala muito bem português, demonstrando fluência em Inglês. O professor cooperante e a professora titular prepararam um plano de recuperação bilingue para que a aluna possa acompanhar o plano de estudos ao ritmo dos restantes colegas.

A grande maioria dos alunos pertence à chamada classe média a nível económico e não demonstram ter problemas sociais/económicos. Mais de metade habitam nas imediações da escola. Os restantes frequentam-na em virtude de os pais trabalharem na zona geográfica da escola.

De acordo com as observações realizadas, e em conversas informais com o professor cooperante, é possível verificar que estas crianças manifestam bastante interesse sempre que lhes é pedido algo diferente do habitual em contexto sala de aula como, por exemplo, os trabalhos de projeto para os quais são habitualmente desafiados de acordo com a flexibilização curricular adotada pelo agrupamento. A grande maioria dos alunos são também assíduos e pontuais. A nível comportamental, são crianças bastante meigas, curiosas, alegres e sociáveis, respeitando a opinião e características uns dos outros. Através da observação, verifica-se que todas as crianças são ouvidas e os seus trabalhos valorizados e, sobretudo, que existe uma boa comunicação tanto por parte do professor com o grupo, como da criança com os seus pares.

Relativamente às aulas de Inglês em específico, este grupo teve o primeiro contato com a aprendizagem da língua inglesa, ao nível curricular, no ano anterior. Este ano têm inglês à quarta-feira das 10h30 às 11h30 e à quinta-feira das 15h00 às 16h00. Faz parte da sua rotina escrever no quadro o número da lição, a data e o sumário. No contexto da flexibilização curricular, o Professor João (professor cooperante) opta por não usar o manual, salvo raríssimas exceções e, por isso, os cadernos dos alunos são os seus próprios manuais. Cada aluno regista no seu caderno tudo o que faz e aprende na aula, assim como as orientações do professor para trabalhos de casa ou especificações para os trabalhos de projeto.

Como já referido anteriormente, de um modo geral, os alunos manifestam interesse por novas aprendizagens. Mais especificamente, demonstram vontade em ouvir as histórias do Professor João que recorre a essa estratégia em jeito de prémio para quando a turma cumpre os objetivos e se comporta de forma exemplar.

Tão importante como descrever o corpo estudantil é descrever o espaço físico em que está integrado. Neste âmbito, cabe referir que a sala de aula da turma 4º B está situada no fundo do corredor do edifício principal da escola. Ao entrar, o que sobressai são as paredes maioritariamente brancas, pouco comuns em salas do 1º ciclo que costumam estar adornadas com os trabalhos dos alunos e materiais didáticos. A razão para estarem assim pode prender-se com o facto de ainda estarmos no primeiro período e não haver muitos trabalhos para expor ou também porque as salas do edifício central não estavam a ser usadas no ano passado. Como já referido, a escola deveria de estar em obras de requalificação, porém tiveram de voltar a usar estas salas para cumprirem com as normas de distanciamento social da DGE relativas à pandemia COVID-19. As obras,

no entanto, continuam, o que cria um ruído constante e contínuo que não se consegue abafar, tornando-se num fator desestabilizador durante as aulas.

Quanto aos recursos disponíveis, esta sala tem um computador fixo que não funciona. Apesar de não haver projetor na sala é possível requisitar um, bem como a respetiva tela. Esta opção, todavia, não é muito viável uma vez que a sala tem muita luz solar e não tem estores ou persianas.

De referir ainda que a sala é pequena, por isso as carteiras estão perto umas das outras e os alunos encontram-se sentados (na sua maioria) dois a dois. Por causa da pandemia COVID-19, alguns optam por usar máscara, mas a maioria não usa. No início e no final de cada aula, o professor pede a um aluno para distribuir álcool gel pela turma. Este processo, ainda que necessário, acaba por retirar tempo útil de aprendizagem, cerca de 5 minutos no total. Embora as aulas tenham a duração de 60 minutos, o tempo válido para concretizar a prática de ensino resume-se a 45 minutos. Uma vez que não há intervalo, os alunos acabam a aula 10 minutos antes para poderem lanchar. Há lanche distribuído pela escola, mas ainda assim alguns alunos optam por trazer de casa.

Resumo

O presente capítulo dedicou-se à apresentação do contexto escolar, mais especificamente, fez-se a caracterização do agrupamento, da escola e da turma. A relevância desta contextualização prende-se com a justificação das opções tomadas acerca da PES. Nomeadamente a flexibilidade curricular da escola e o facto de os alunos gostarem de ouvir histórias foram os principais fatores que levaram à decisão de usar a narrativa multimodal como ferramenta pedagógica e a metodologia de trabalho com suporte (*scaffolding*) a todo o processo de exploração e construção de histórias. Esta constatação será desenvolvida no capítulo seguinte, dedicado à descrição e reflexão da PES.

Capítulo 3. Descrição da prática de ensino supervisionada

Neste capítulo descreve-se a PES no contexto de uma turma de 4º ano do 1º CEB na Escola Teixeira de Pascoais em Alvalade. No ponto 3.1. apresenta-se a contextualização curricular no que diz respeito à escolha do tema enquadrando a mesma com os documentos de referência do AEA articulando com as diretrizes da DGE. No ponto 3.2. descreve-se a metodologia e estratégias pedagógicas aplicadas que serviram de suporte ao processo de ensino/aprendizagem. Por último, no ponto 3.3. faz-se uma descrição detalhada das onze aulas lecionadas.

1.6. 3.1. Contextualização do tema escolhido no currículo escolar

O recurso à narrativa multimodal, enquanto ferramenta pedagógica no processo de ensino/aprendizagem aos alunos do 4º ano, foi escolhido por se considerar que a narração é um ato natural do ser humano. Neste contexto, esta ferramenta apoia o aluno no seu desenvolvimento pessoal e interpessoal, resultando numa maior motivação para a aprendizagem e contribuindo assim para o seu sucesso escolar.

Como suporte da exploração das narrativas multimodais optou-se pela metodologia de trabalho de projeto, já que se identificou a necessidade de criar contextos de trabalho tanto autónomo como colaborativo, de teor criativo e comunicativo. Estas escolhas basearam-se nas *Aprendizagens Essenciais* (s.a., 2017):

A aprendizagem de uma língua estrangeira concorre para a construção das competências-chave definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA). Nos domínios da linguagem, informação e comunicação, promove o conhecimento de uma metalinguagem facilitadora da aquisição de outras línguas, desenvolve a capacidade de pesquisa e validação de informação e alarga a competência de comunicação e interação com o outro, mobilizando tipologias de atividades, projetos e recursos diversos. Potencia, ainda, situações e experiências que estimulam competências cognitivas, tais como o raciocínio lógico, o pensamento crítico e a criatividade na gestão de projetos e resolução de problemas. (s.a., 2017, p. 1)

As linhas orientadoras listadas nas *Orientações Programáticas* (Bento *et al.*, 2005) destacam igualmente a centralidade no aluno, a sua individualidade, assim como o seu desenvolvimento global. Distingue-se aqui o portefólio (na sua vertente dossier)

como um instrumento a privilegiar na avaliação das aprendizagens, pois consiste numa coleção dos produtos mais significativos que o aluno desenvolveu. Ao incluir o portefólio, buscou-se não só a representação deste como um agente de motivação contínua das aprendizagens, mas também como um recurso permanentemente atualizado para a avaliação.

No portefólio criado para o efeito da PES, os alunos compilaram os diversos exercícios feitos, resultando numa amostra dos trabalhos executados ao longo das onze aulas (e.g. fichas linguísticas, fichas multimodais: desenhos legendados), culminando na apresentação oral da sua história na última aula. A organização e análise dos conteúdos revelam-se facilitadores da aprendizagem através do qual o aluno, juntamente com o apoio do professor, consegue refletir acerca da sua performance e desempenho. Desta maneira, este exercício leva o aluno a centrar-se nos processos utilizados na preparação, execução e apreciação do produto final individual (e.g. minilivro escrito e ilustrado por si mesmo) e o coletivo (e.g. *e-book* que reúne os processos criativos, as mini-auto-biografias e os autorretratos de cada aluno).

Nas *Metas Curriculares* (Cravo *et al.*, 2014) sublinham-se as competências linguísticas de maior relevância na aprendizagem da língua inglesa no 4º ano, destas foram abordadas e desenvolvidas ao longo da PES as seguintes:

Compreensão Oral/*Listening*:

“Compreender palavras e expressões simples. Identificar palavras e expressões em pequenas histórias (...) Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada (...) Acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas.” (Cravo *et al.*, 2014, p. 4)

Leitura/*Reading*:

“Compreender frases e textos muito simples (...) Identificar vocabulário acompanhado por imagens. (...) Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido.” (*ibid.*, p. 6)

Interação Oral/*Spoken Interaction*:

“Perguntar e responder sobre preferências pessoais (*What's your favourite drink? /Orange juice.*). (...) Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados.” (*ibid.*, p. 8)

Produção Oral/Spoken Production:

“Produzir sons, entoações e ritmos da língua (...) Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas (...) Falar sobre os temas trabalhados.” (*ibid.*, p. 10)

Escrita/Writing:

“Utilizar palavras conhecidas. Legendar sequências de imagens. Preencher espaços lacunares, em textos muito simples, com palavras dadas. Produzir um texto muito simples com vocabulário limitado. Preencher balões de fala em sequências de imagens. Escrever sobre si (*My name is Pedro. I am 9 years old...*). Escrever sobre preferências (*I like pizza, I don't like fish, I love cats*).” (*ibid.*, p. 11)

Domínio Intercultural / *Intercultural Domain*:

“Conhecer-se a si e ao outro. (...) Participar em jogos e pequenas dramatizações. (...) Identificar os espaços à nossa volta. Identificar animais. (...) Identificar atividades ao ar livre.” (*ibid.*, p. 12)

Léxico e Gramática/*Lexis and Grammar*:

“(...) Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados. (...) Identificar vocabulário relacionado com o sol/*the sun is shining*. Atividades ao ar livre (*playing on the beach, having a picnic*). (...) Usar lexical *chunks* ou frases que contenham *Articles: a/an, the. Positive, negative, Questions forms and short answers with to do. Questions Words: who, whose* (*Who is your teacher? Whose book is this?*)” (*ibid.*, p. 15)

De mencionar ainda que a adesão do AEA ao projeto-piloto de Autonomia e Flexibilização Curricular (AFC) permitiu a conceção de uma PES com liberdade para mobilizar os alunos através de experiências de aprendizagem mais significativas. Para além de proporcionar a vertente do conhecimento, este contexto de AFC também estimulou a vontade de investir em projetos de inovação pedagógica. A estratégia para atingir estes objetivos passou por estimular o trabalho autónomo, dando centralidade ao aluno e promovendo o processo de autorregulação das suas aprendizagens. É de suma importância a implementação de estratégias centradas no trabalho do aluno, pois estas permitem “a deteção precoce de dificuldades específicas, do foro cognitivo, emocional

ou social, possibilitando a adoção de medidas em sala de aula que contemplem a diferenciação pedagógica” (s.a., *Plano de Inovação Curricular do Agrupamento de Escolas de Alvalade*, 2019, p. 3) (*PIC*).

Neste mesmo *PIC* (s.a., 2019) do AEA, sublinha-se a necessidade de continuar a investir na avaliação formativa, articulando as *Aprendizagens Essenciais* (s.a. 2017) onde se promove o processo de autorregulação das aprendizagens pelo aluno com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)* (Guilherme *et al.*, 2017) possibilitando aprendizagens mais significativas. As diretrizes curriculares do AEA contextualizam assim a PES, validando as escolhas em termos de metodologias, ferramentas pedagógicas e abordagens didáticas.

Considerando estes aspetos, o objetivo da PES foi o de facilitar a aprendizagem dos conteúdos do 4º ano. O trabalho de projeto implicou que os alunos se motivassem e tomassem consciência do compromisso para a construção de um processo educativo de sucesso. Numa leitura formativa da avaliação, procurou-se identificar a evolução das aprendizagens de cada aluno recorrendo não só ao portefólio (ver apêndice 1.1. *portfolio examples*), mas também a um questionário (ver apêndice 1.1. *questionnaire*) e exercícios reflexivos (ver apêndice 1.1. *multimodal narrative examples – written reflection*) usando a narrativa multimodal como ferramenta primordial, conforme se aprofunda no quarto capítulo. O questionário foi aplicado no início e no final da PES com o objetivo de verificar mudanças de pensamento e atitude nos alunos em relação às histórias e à importância da língua inglesa nas suas vidas, seja em contexto escolar, seja em contexto pessoal e social.

Por fim, o *PE* (s.a., 2015) e o *PIC* (s.a., 2019) apontam ainda a Educação para a Cidadania como aspeto fundamental ao desenvolvimento social da criança. Neste sentido, o *picturebook – A Perfect Day* (Smith, 2016) – escolhido para explorar na primeira parte do projeto de trabalho, fez a ponte para que os alunos se apercebessem “do outro” e compreendessem a existência de diferentes pontos de vista. A tomada de consciência de diversos pontos de vista funciona ainda como ponto de partida à construção da sensibilidade social, ou seja, a empatia e o entendimento que se procuram no PASEO (Guilherme *et al.*, 2017) A história funcionou igualmente como suporte à segunda parte do trabalho de projeto da PES, que consistiu na criação de narrativas multimodais.

1.7. 3.2. Descrição da metodologia e estratégias pedagógicas aplicadas

As histórias infantis muitas vezes funcionam como metáforas para situações sociais pois têm o potencial de gerar empatia, compaixão e respeito pelo que é diferente, possibilitando abordar em sala de aula temas como a diversidade e inclusão. Permitem igualmente enriquecer o currículo escolar por criarem oportunidades para desenvolver o pensamento crítico e reflexão sobre si e sobre os outros (Ellis & Brewster, 2014). Foi nesse sentido que a história *A Perfect Day* (Smith, 2016) foi trabalhada com esta turma de 4º ano.

O uso da narrativa multimodal como ferramenta pedagógica, por sua vez, permite a natural partilha de experiências, daí ser produtivo o seu uso em contexto educativo. O recurso a mais do que um modo torna também possível adquirir e desenvolver competências comunicativas em termos de significado e interpretação (Vasconcelos *et al.*, 2011). Tendo isto em conta, a narrativa multimodal foi apresentada em três vertentes, especificamente, na reflexão sobre o processo de aprendizagem, na exploração do *picturebook* e na criação da história por cada um dos alunos.

O trabalho de projeto também foi uma das metodologias aplicadas ao longo da PES. Os trabalhos de projeto têm sido aplicados com crianças há bastante tempo em Portugal, sendo apontados desde logo por Irene Lisboa na sua obra *Modernas Tendências de Educação* em 1943. Ao longo dos tempos, esta metodologia tem sido cada vez mais disseminada, revelando-se comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como “investigadora nata” (Katz, 2004). Vasconcelos *et al.* (2011) insistem na necessidade de metodologias de trabalho ativas, construtivistas e comunicativas que envolvam a criança em processos criativos e de investigação estimulando assim os dois hemisférios do cérebro. Considerando as potencialidades do trabalho de projeto, a proposta para a PES consiste em desafiar os alunos para a criação de uma história ilustrada, capacitando-os assim com valências estruturais de comunicação e expressão artística. Antecedendo esta atividade, foi previsto um primeiro bloco onde se trabalhou o *picturebook A Perfect Day* (Smith, 2016).

Recorrendo a estas metodologias foi possível trabalhar todas as componentes linguísticas desde a oralidade (*listen and speak*) à escrita (*read and write*). Os exercícios criados para desenvolver o trabalho de projeto revelaram-se bastante eficazes para o propósito da prática comunicativa e do desenvolvimento de capacidades cognitivas.

A escolha para a abordagem da PES foi o *Communicative Language Teaching* (CLT) pois encara a língua como um sistema para a expressão de significados, e não apenas como um sistema de regras gramaticais abstratas, uma vez que estas regras são insuficientes para adquirir as competências comunicativas necessárias para uma comunicação eficaz (Richards & Rodgers, 2001). O CLT defende ainda o uso de materiais autênticos, com propósitos bem definidos, e que ao mesmo tempo ofereçam ao aluno situações heterogêneas e imprevisíveis de comunicação. Numa primeira fase da PES, o *picturebook A Perfect Day* (Smith, 2016) foi explorado ao nível de *listening* (áudio), da leitura (linguístico) e da imagem (visual) através de fichas de trabalho onde os alunos tiveram oportunidade para realizar fichas concretas. Num segundo momento, os alunos foram expostos a uma abordagem mais alternativa na qual foram desafiados a criar o seu projeto pessoal, neste caso o seu próprio livro. Esta tarefa pedagógica levou os alunos a compreenderem, manipularem, produzirem e interagirem na construção de significado. Deste modo, verificou-se que através do projeto o aluno desenvolveu habilidades e estratégias comunicativas com o objetivo de compreender o que lhe foi apresentado e fazer-se compreender de forma bem-sucedida.

Estes tópicos são desenvolvidos na seguinte secção, na qual é feita a descrição detalhada das onze aulas lecionadas ao longo da PES.

1.8. 3.3. Descrição e reflexão das aulas lecionadas

A PES desenvolveu-se consecutivamente duas vezes por semana, desde o dia 29 de outubro até ao dia 3 de dezembro de 2020, perfazendo 11 aulas de 45 minutos cada uma. Já tinha acompanhado a turma durante algumas aulas, pelo que já havia um conhecimento e relação prévios à PES.

É de salientar que a rotina de início de todas as aulas ao longo da PES passou por fazer um balanço do que fora alcançado na aula anterior, bem como partilhar o que se iria fazer nessa aula, havendo ainda espaço/tempo para que os alunos colocassem dúvidas do que se fez e/ou questões do que estava previsto. Assim sendo, as seguintes descrições das onze aulas têm em conta os momentos a seguir a esta rotina inicial.

Aula #1 – 29 de outubro de 2020 das 15h00 às 16h00

Os minutos iniciais da primeira aula foram dedicados à apresentação do calendário para as dez aulas correspondentes à PES. Foi pedido à turma que se dirigisse à professora estagiária sempre por “Teacher”, pois esta não era uma exigência feita pelo professor cooperante. Ao longo de toda a intervenção foi-se sensibilizando os alunos para que usassem o inglês tanto quanto possível, mais especificamente nas ações de rotina da sala de aula (e.g. cumprimentar, pedir para levantar e sair, afiar o lápis, beber água, despedida), o que foi acontecendo gradualmente.

Foi explicado à turma, de uma forma breve, a existência de dois blocos educativos – numa primeira fase a exploração de uma história simples e, numa segunda fase, a criação de uma história. Este processo seria feito em conjunto e através de diferentes modos (e.g. áudio, visual, linguístico), estando ainda previsto para este segmento a (des)construção de uma história (quem/onde/quando/como/porquê?).

Numa segunda fase, foi feita a apresentação das características essenciais para criar uma história (e.g. *story map*: *characters*/personagens, *settings*/cenário, *beginning*/introdução, *middle*/desenvolvimento, *end*/conclusão). Foram também explicitados os passos do processo criativo que iriam resultar na construção de uma história em livro. Estes exercícios, conjuntamente com o autorretrato e a autobiografia, seriam compilados num *e-book* da turma.

Posto isto, distribui um questionário sobre o impacto das histórias nas suas vidas (e.g. imagem e som), em especial na aprendizagem da língua inglesa, e pedi que o preenchessem (apêndice 1.1. *questionnaire*). Após o terem preenchido, recolhi os questionários para posterior tratamento dos mesmos (ver capítulo 4 para os resultados do questionário).

Seguidamente, foi pedido à turma que criasse uma narrativa multimodal (apêndice 1.1.) (e.g. desenho A3 e texto A5) com as seguintes linhas orientadoras: *Eu e a língua Inglesa: como aprendo? o que aprendo? onde aprendo? com quem aprendo? porque é que aprendo?*

Tanto o questionário como a narrativa multimodal foram previstas para serem repetidas no final da PES numa perspetiva de avaliação formativa.

À medida que os alunos foram entregando as suas narrativas multimodais, fui distribuindo os portefólios (e.g. capas feitas por mim com material reciclado, apêndice 1.1.) no qual os alunos vão compilar todas as fichas referentes ao trabalho de projeto.

Os alunos tiveram até ao final da aula (cerca de 8/10 minutos) para escrever na capa o nome, ano e turma. Propus ainda que cada um personalizasse a sua capa com desenhos e/ou palavras ou expressões. Como estávamos perto do Halloween, foram muitos os que escolheram essa temática. Houve quem fizesse outro tipo de desenhos e alguns (cinco) também escreveram expressões em inglês (e.g. *Best Friends Forever; Hello; So cool; Goodbye; Like, like!*). Apenas uma aluna optou por simplesmente escrever o nome, ano e turma.

Terminei a aula informando a turma que, na aula seguinte e até à quinta aula, iríamos explorar um *picturebook* considerando os seus diferentes modos (e.g. áudio, visual, linguístico). Uma vez que a aula acabou às 15h45, os alunos tiveram tempo para lancha antes de sair. Contudo, alguns optaram por terminar a decoração do seu portefólio. Fiquei na sala até todos terminarem e saírem às 16h00, altura em que a maioria foi para casa, mas alguns permaneceram para as Atividades de Tempos Livres (ATL).

A aula no geral correu bem, apesar de ter programado falar ainda um pouco sobre histórias e ilustrações, de modo a introduzir o tema que seria trabalhado com os alunos, mas não houve tempo para tal.

A turma também pareceu estar pouco focada e alguns não perceberam totalmente aquilo que lhes foi pedido, mais concretamente a autorreflexão sobre a aprendizagem do inglês. Por outro lado, apesar de estarem habituados a trabalhos de projeto, é costume fazerem-nos em casa com ajuda da família, sendo inesperada a exigência de autonomia em situação de sala de aula. Com base nesta observação, ao longo da PES insisti no reforço das ideias apresentadas, de modo a consolidar as noções e conceitos introduzidos (e.g. reflexão crítica, criatividade, originalidade, o aluno como autor).

Aula # 2 – 4 de novembro de 2020 das 10h30 às 11h30

A aula começou à hora prevista e, após as saudações iniciais, comecei por distribuir, com a ajuda de dois alunos, uma primeira ficha (ver apêndice 2.1. *listening comprehension worksheet*). Permiti que vissem a folha e depois pedi que a virassem, pois só mais tarde iriam voltar a esta.

Comecei por perguntar à turma se costumam ouvir histórias. Após escutar alguns alunos e as suas experiências enquanto ouvintes de histórias, anunciei que iriam ouvir uma história nova e estes mostraram-se entusiasmados.

Pedi-lhes que fechassem os olhos e respirassem profundamente três vezes. Este ritual ajudou-os a concentrarem-se na audição e, em seguida, quando estavam todos em silêncio, ouviram o áudio da história (1:55min.).

Ainda em silêncio, pedi que abrissem os olhos e virassem a folha que tinham à sua frente. Nessa altura, expliquei a tarefa como se fosse um jogo de descoberta da história. Esta ficha continha três desafios: o primeiro desafio consistia em descobrir qual o título da história; o segundo requeria que escrevessem todas as palavras que reconhecessem (em inglês); e o terceiro propunha que resumissem ou descrevessem de forma geral a história, isto é, quem eram os intervenientes da história e os acontecimentos da mesma. A maioria dos alunos teve alguma dificuldade nesta última parte, mas, no geral, acabaram por escrever uma ou duas frases em português. A aluna que viveu em Inglaterra, por ser fluente, escreveu em Inglês.

Depois disto, disponibilizei o áudio mais duas vezes para dar oportunidade aos alunos de concluírem esta tarefa. Enquanto iam preenchendo as fichas, fui circulando pela sala para dar apoio, clarificando o que era pretendido e desbloqueando memórias. Dei dez minutos para terminarem a tarefa. Após esse tempo dei por terminada a tarefa, apesar de haver três alunos que não tinham concluído os três desafios na totalidade – um por ter dificuldades de aprendizagem (e.g. está a frequentar as aulas de apoio), os outros dois por questões de comportamento (e.g. estiveram sempre distraídos e desconcentrados).

Ainda no seguimento destas três audições, propus à turma a concretização de mais duas fichas, desta feita sobre vocabulário relacionado com a história. Na primeira, os alunos tiveram cinco minutos para responder corretamente a quatro das cinco questões contendo vocabulário já conhecido (apêndice 2.1. *Worksheet: Listening comprehension, multiple choice level 1*). Na segunda, tiveram sete minutos para acertar em três das cinco questões acerca de novo vocabulário (apêndice 2.1. *Worksheet: Listening comprehension, multiple choice level 2*). Dei alguns minutos extra e, após quinze minutos, dei a tarefa por terminada e procedeu-se à correção da mesma oralmente. Para assegurar a diversidade, tive o cuidado de perguntar de forma coerente a todos os alunos da turma, apesar de haver um grupo de cinco que queriam e sabiam sempre responder corretamente. Quando algum aluno não sabia a resposta, tentava

ajudar fornecendo pistas ou criando associações de ideias; quando nada resultava, pedia a outro colega para responder.

Por volta das 11h15 dei a aula por terminada para que os alunos tivessem tempo para lanche e, em seguida, pudessem usufruir do recreio.

Antes de saírem, recolhi as três fichas feitas na aula para poder corrigir as mesmas e as devolver com um comentário personalizado e por escrito na última aula deste primeiro bloco (a quinta aula).

A aula desenrolou-se de forma positiva tendo em conta que se conseguiu cumprir com o programado apesar de, durante a execução das fichas, ter de ir pressionando alguns alunos (três) pois são notoriamente mais lentos e distraídos do que a maioria da turma.

Aula 3 # – 5 de novembro de 2020 das 15h00 às 16h00

Durante as primeiras aulas os alunos foram revisitando a história *A Perfect Day* (Smith, 2016) através de diferentes modos. Nesta aula abordou-se a história através do modo o visual (e.g. imagens). Primeiramente, estava prevista a projeção em vídeo (YouTube, 1:55 min. *read aloud*), mas tal não foi possível, pois a sala tem imensa exposição solar e não há forma de contornar este facto. Assim sendo, e já prevendo esta possibilidade, imprimi a história em formato A3 e, com a ajuda de alguns alunos, antes do início da aula colaram-se as páginas do *picturebook* no quadro situado na lateral da sala de aula, criando assim uma galeria permanente (ver apêndice 3.2. *picturebook gallery*).

Após dar as boas vindas, saudar os alunos e fazer o balanço costumeiro das atividades, iniciei a aula pedindo aos alunos para se virarem para a parede onde estava a galeria e, apontando para cada uma das páginas, fui lendo a história. Seguidamente, foram distribuídas duas fichas, mais especificamente, dois glossários com vocabulário ligado ao *picturebook*. Estes duas fichas de vocabulário eram compostos por dois níveis de dificuldade. Enquanto que o primeiro (ver apêndice 3.1. *Worksheet: Listening comprehension, glossary easy level*) continha uma lista de palavras já conhecidas pelos alunos (e.g., vocabulário aprendido no 3º ano), o segundo (ver apêndice 3.1. *Worksheet: Listening comprehension, glossary hard level*) incluía novo vocabulário, o que aumentava o grau de dificuldade. A primeira tarefa foi concluída rapidamente e sem

difficuldade, ao passo que na segunda tarefa apresentaram mais dúvidas e tiveram menos sucesso na sua execução. Enquanto faziam os exercícios, aconselhei-os a consultar a galeria exposta, pois todas as palavras contidas em ambos os glossários eram palavras retiradas do *picturebook*. Atribuí vinte minutos para realizarem ambas as fichas.

É de salientar que uma aluna terminou mais cedo com tudo correto. Esta aluna é nova na turma e é bilingue, tendo vivido em Inglaterra anteriormente. Numa perspectiva de trabalho *peer to peer*, pedi-lhe, então, para apoiar a colega do lado e depois outros que estavam mais atrasados. Passados os vinte minutos, procedeu-se à correção dos exercícios. Tanto a correção do glossário *easy level* como a do glossário *hard level* foram feitas oralmente. No entanto, por terem surgido mais dúvidas no segundo glossário, escrevi no quadro o vocabulário para que os alunos pudessem ficar mais esclarecidos.

A vinte minutos do fim da aula apresentei um exercício de memória auditiva e visual. Compilei todo o texto presente no *picturebook*, transformando-o num exercício de *fill in the gaps* (ver apêndice 3.1. *Worksheet: Writing task, fill in the gaps*). Nesta ficha era pedido aos alunos que preenchessem os espaços em branco segundo aquilo que ouviram e viram anteriormente. Esta tarefa foi pensada com a projeção do vídeo da história em mente, no entanto, acabou por ser criada uma galeria, pelo que o *picturebook* passou a ser de livre acesso. Assim sendo, concentrei a observação/avaliação mais no entendimento do conteúdo do que no preenchimento linguístico do exercício de escrita. Após uma volta pelas mesas, e vendo como os alunos estavam a executar a atividade, dei cinco minutos para terminar e permiti a entreajuda, valorizando, uma vez mais, a aprendizagem entre pares.

Os últimos 5/7 minutos foram dedicados à correção do exercício. Chamei ao quadro a aluna que terminou primeiro e esta foi escrevendo as respostas (corretas) que os colegas iam dando. Optei por pedir apenas a ajuda de uma aluna por falta de tempo, pois se a cada resposta pedisse a um aluno diferente para ir ao quadro iria atrasar a execução de toda a planificação para a aula. Assim sendo, fui perguntando oralmente a cada aluno as respostas, e na grande maioria estas estavam corretas; quando não foi esse o caso, perguntei se alguém tinha uma resposta diferente. O aluno que dissesse a resposta errada repetia a correta e corrigia a mesma no exercício (sem apagar a anterior). Ao terminar a aula pedi aos alunos que me entregassem os fichas para dar *feedback* por escrito na quinta aula, a última correspondente à primeira fase do trabalho de projeto.

Salienta-se nesta aula a instalação de uma galeria na parede da sala com as páginas do livro em A3. Desta forma, os alunos foram-se familiarizando com o vocabulário associado, mas também com os *language chunks* que surgem repetidamente ao longo da história. Esta exposição foi usada também na introdução da fase seguinte do projeto, na medida em que serviu de exemplo para a compreensão da construção de uma história. Mais especificamente, usou-se a fórmula das *5WH Questions*, pois como a história já era conhecida pelos alunos estes puderam testar e apropriar-se desta metodologia de construção de sentido narrativo.

Aula # 4 – 11 de novembro de 2020 das 10h30 às 11h30

Nesta aula os alunos foram desafiados para um jogo de *matching* com *flashcards* do *picturebook A Perfect Day* (Smith, 2016) (apêndice 4.1. *Flashcards from picturebook*). Foram distribuídos aleatoriamente os *flashcards* correspondentes a páginas do livro para fazerem a leitura da frase (quando havia), assim como a leitura da imagem, nomeadamente em termos de vocabulário e ações associadas à imagem. Alguns alunos ficaram com duas páginas do livro visto que são 32 páginas para 21 alunos. Aproveitei esta ocasião para incentivar os alunos mais introvertidos e que menos participavam voluntariamente, dando-lhes mais um *flashcard*.

Dei início ao jogo pedindo ao aluno que tivesse a capa do livro para levantar a mesma e ler o título em voz alta de forma a que todos/as o pudessem ouvir. O jogo prosseguiu naturalmente após ter pedido ao aluno que tinha a primeira página do livro que fizesse o mesmo, e assim sucessivamente. Por duas vezes houve alunos que ficaram sem saber se era a vez deles e, nesses casos, dei-lhes uma pista ou li a frase ou, quando se tratava de uma imagem, descrevi-a usando palavras conhecidas pelos alunos em inglês (e.g. cores, animais, locais) e pedi ao aluno que tivesse essa parte da história que erguesse o *flashcard*. Durante o jogo fui interagindo com os alunos, principalmente aqueles que não costumam participar voluntariamente, desafiando-os a responder a algumas perguntas sobre o “texto” (imagem e/ou palavras) do seu *flashcard*.

Quando havia frases para ler, certifiquei-me de que os alunos o lessem corretamente. Em alguns casos os alunos mostraram-se à vontade para o fazer e fizeram-no sem erros de maior. Contudo, noutros casos os alunos mostravam-se inseguros e ficaram calados. Nessas situações fiz uma leitura e pedi que o aluno

repetisse (corrigindo-o se necessário e pedindo que voltasse a ler até conseguir). Para ir captando a atenção de todos, pedi a quem estava com menos atenção que repetisse a frase do colega, mas em português. É de salientar que todos foram chamados a participar. Esta aula prolongou-se um pouco mais do que estava prevista (cerca de 5/7 minutos), pois os alunos estavam entusiasmados e motivados para terminar o jogo.

Nos últimos 15/20 minutos da aula ainda houve tempo para propor à turma um exercício de escrita baseado na imagem (ver apêndice 4.1. *multimodal multiple-choice worksheet*). Esta ficha continha cinco perguntas sobre imagens retiradas do *picturebook*, nomeadamente as *5WH Questions* (e.g. *who? what? where? when? why?*) para responder através de escolha múltipla. Dei dez minutos para executar a tarefa e sete minutos para a correção da mesma. As respostas foram dadas oralmente por diversos alunos, após as quais ia sempre perguntando se alguém discordava e porquê, dando a resposta correta no final da ronda pela turma. No final, para consolidar ainda mais este conceito das *5WH Questions* fui para junto da galeria do *picturebook* e, até ao final da aula, fiz mais uma série de perguntas relacionadas com as imagens interligando-as já com o assunto da aula seguinte (e.g. *storymap: characters, settings, beginning, middle, end*).

Aula # 5 – 12 de novembro de 2020 das 15h00 às 16h00

Nesta aula assinala-se o ponto de viragem no trabalho de projeto pois é a última aula da primeira fase. Iniciou-se a mesma com a entrega de *feedback* por escrito sobre a evolução de cada aluno relativamente às seis fichas de trabalho criadas para ajudar na compreensão do *picturebook* e que foram aplicadas entre a segunda e a quarta aula. Estas fichas continham uma diversidade de exercícios, designadamente: *written exercise; multiple choice, fill in the gaps, glossary*. Estas foram concebidas com o objetivo de que o aluno seja o construtor de significado no que diz respeito à escrita, oralidade e desenho. Assim sendo, procurou-se trabalhar as capacidades de compreensão oral (ouvir) e escrita (ler e escrever), incentivando também a produção oral (falar), recorrendo ao modo visual (imagens do livro) para consolidar conhecimentos prévios e apoiar na aquisição de novos conhecimentos.

Após cada aluno ler o comentário ao seu trabalho, dei-lhes oportunidade para fazerem perguntas sobre este e sobre o que aconteceu na primeira parte do projeto.

Houve ainda tempo para abordar o que estava planeado para a segunda fase do trabalho projeto, que terá lugar da sexta à décima aula.

De seguida, distribui os portefólios para que cada aluno pudesse organizar as suas fichas. Depois fui percorrendo cada ficha e falando sobre esta, fazendo um curto comentário sobre o propósito da mesma (e.g. porque é que é importante aprender a ouvir e interpretar, ler e escrever em inglês), assim como o grau de dificuldade (e.g. na compreensão do que se pede na tarefa, mas também na execução da mesma, destacando-se a escrita) e o nível de sucesso da turma no geral. (e.g. as fichas onde se combinava mais do que um modo e, principalmente, nas que continham imagens, os alunos tiveram todos mais facilidade na concretização).

Durante esta primeira fase (da primeira à quinta aula), um ou dois alunos faltou em cada uma das aulas, pelo que tinham os trabalhos em falta. Conforme se foi percorrendo de forma cronológica o portefólio, identificaram-se as lacunas e houve oportunidade para esses alunos fazerem o/s exercício/s em falta. Fui circulando pela sala para supervisionar os trabalhos e, quando me apercebia das dificuldades de algum aluno, dava uma atenção extra a essa situação. Por vezes, fomentava também a entreajuda entre alunos pois, como já referido, é uma ferramenta positiva e poderosa, principalmente nesta faixa etária. Para que não houvesse um desfasamento nos tempos de execução entre os dois grupos de alunos, pedi àqueles que já tinham todas as fichas completas que continuassem com a decoração/personalização do seu portefólio. Sensivelmente a dez minutos do fim da aula, a maioria dos alunos tinha terminado as suas fichas e começaram a entregar os seus portefólios. Dei dois minutos aos que ainda estavam a trabalhar para que terminassem e o entregassem também. A ideia principal do portefólio é que todos fiquem com este completo e que nenhum aluno seja deixado para trás, de modo a que todos possam estar em pé de igualdade para a próxima fase do trabalho de projeto.

Após a recolha de todos os portefólios, iniciou-se um debate acerca do conteúdo e da moral da história *A Perfect Day* (Smith, 2016). Percorri toda a turma, dando a cada aluno até um minuto para expressar o que retirou da história, isto é, o que pensava da mesma e o que esta o fez sentir. Alguns alunos não tinham uma opinião muito formada e apenas referiram que gostaram por ter animais e ser passada na natureza. Outros houve, porém, que foram mais a fundo e perceberam que o que estava em causa era uma questão de conflito de interesses, em particular que os animais amigos do Bert (a única

personagem humana) estavam a ter um dia perfeito (*perfect day*) até à chegada do urso que lhes estragou o dia.

O debate tornou-se bastante interessante pois alguns alunos defenderam o ponto de vista do urso, dizendo que este é selvagem e, por isso, não fez por mal. Fui mediando estas opiniões e fazendo também algumas perguntas relacionadas com a vontade de conhecer e compreender pontos de vista diferentes. A maioria dos alunos não conhecia o conceito de empatia, por isso pedi aos poucos que disseram que sabiam para explicarem aos colegas. Os alunos ficaram entusiasmados com o debate, o que os motivou a continuar para além do tempo estipulado. Tive de dar por encerrada a aula às 15h55, mas antes fiz um apanhado do que foi dito, resumindo que a moral da história está em (re)conhecer outros pontos de vista e a capacidade de criar empatia com “o outro”.

Considero que esta primeira fase do trabalho de projeto foi um marco muito importante para os alunos. Foi notória a sua satisfação pela conclusão de uma etapa e vontade de iniciar a próxima. Posso dizer que esta aula foi um sucesso, pois conseguiu-se fazer tudo o que estava planeado, os alunos mostraram-se motivados com o progresso dos seus portefólios e, acima de tudo, ficaram entusiasmados com o debate. Até mesmo após ter terminado a aula, alguns alunos acompanharam-me até à porta da escola para poderem continuarem a falar sobre a história, partilhando experiências pessoais e dando exemplos seus. Esta atividade foi realmente mais produtiva do que poderia imaginar, só lamentando não ter tido mais tempo para podermos continuar.

Aula 6 # – 18 de novembro de 2020 das 10h30 às 11h30

As quatro aulas finais da PES consistiram na aquisição de ferramentas que iriam possibilitar a criação de uma narrativa multimodal. Foram criadas fichas cujas propostas consolidaram os alicerces para a criação de uma história original e única. Ao longo deste período, os alunos tiveram liberdade para dar corpo às suas ideias e asas à sua imaginação.

Esta aula iniciou-se com a projeção de um vídeo de animação (2:00) em que se explica sucintamente como construir uma história tendo como base o *story map* (e.g. *characters, settings, beginning, middle, end*). Neste dia, por estar encoberto, conseguiu-se usar o projetor.

Como havia muita informação nova em apenas dois minutos de vídeo, este foi reproduzido duas vezes. Na primeira vez o vídeo foi mostrado sem paragens e no final fiz algumas perguntas aos alunos com mais dificuldades para aferir o que tinham compreendido. Quando acertavam fazia um louvor, quando erravam pedia a outros colegas para responder. Após uma breve ronda fez-se nova projeção, desta vez com paragens em pontos-chave para assegurar que todos estavam a acompanhar.

Dentro das diversas fichas construídas para o desenvolvimento do processo criativo, iniciou-se com o *brainstorming* (ver apêndice 6.1). Antes de começarem, e para confirmar que todos estavam a acompanhar, fiz algumas perguntas sobre o *picturebook* usando as *5WH Questions* e, de uma forma geral, todos acertaram na maioria das perguntas. Com esta tarefa, e respondendo às 5 *WH Questions* previamente introduzidas, os alunos foram criando histórias possíveis, todas com o mesmo título: *A Perfect Day*.

Para poder ajudar os alunos com mais dificuldades, ou mesmo os que estavam com bloqueio criativo, fui circulando pelas mesas e ajudando sempre que necessário. No final da aula, todos os alunos tinham, pelo menos, uma resposta em cada uma das “nuvens” (e.g. 5 *WH Questions*) do exercício de *brainstorming*.

Estava um pouco apreensiva com o início desta nova fase do trabalho de projeto por exigir ao aluno, através da sequência de fichas e respetivos exercícios, uma posição de destaque. A posição central do aluno requer que este seja ativo e interventivo no processo de ensino/aprendizagem. A utilização desta estratégia deve, por isso, acontecer de forma gradual e ao ritmo do aluno, pois este tipo de metodologia rompe com o modelo mais usado em sala de aula e os papéis tradicionais de professor e aluno.

Aula 7 # – 12 de novembro de 2020 das 15h00 às 16h00

A aula começou à hora prevista e, após as habituais saudações, perguntei aos alunos se queriam comentar a aula anterior, visto ter sido a primeira desta nova fase do trabalho de projeto. Perguntei também se tinham alguma dúvida sobre o que lhes estava a ser pedido enquanto autores e contadores de histórias. Alguns alunos expressaram a vontade de mudar de história, pelo que lhes expliquei que o exercício da aula anterior era um rascunho do que viria a ser a sua história e que, até à concretização dos desenhos

e posterior colagem das quatro páginas (*four frames sequence*) no livro, a história podia ser trabalhada como eles entendessem.

De seguida pedi a três alunos que distribuíssem uma ficha criada para apoiar o processo criativo de construção de histórias, nomeadamente um *story map worksheet* (ver apêndice 7.1.). Neste exercício, estabelecem-se os elementos centrais e principais para a construção de uma história: *personagens/characters*, *cenário/setting*, *introdução/beginning*, *desenvolvimento/middle* e *conclusão/end*.

Nesta aula saliento a criatividade e originalidade dos alunos. Depois de fazer uma ronda geral pela sala enquanto os alunos executavam a tarefa a *story map worksheet*, verifiquei que as histórias eram bastante diferentes umas das outras, apesar de partilharem o mesmo título. Alguns optaram por histórias autobiográficas e outros criaram histórias de pura fantasia e até histórias de terror e policiais.

Quase todos fizeram de si mesmos a personagem principal mas, curiosamente, alguns optaram por criar um protagonista, sendo que em três casos nem sequer era humano (e.g. um super-herói trapalhão, um extraterrestre em processo de evolução para a idade adulta e um cão vadio que encontrou a sua casa).

Durante a execução do *story map* fui relembrando os alunos para criarem também algum tipo de legenda ou balões de fala, alertando para a escolha das palavras e construção frásica. Apesar de terem a minha ajuda para traduzirem para inglês as palavras sobre as quais poderiam ter dúvidas, deveriam lembrar-se que a simplicidade é uma excelente qualidade a ter em conta quando se quer comunicar numa língua estrangeira.

Chegados ao fim da aula, recolhi a ficha e pude verificar que todos conseguiram escrever/descrever a sua história nos elementos requeridos (e.g. *characters*, *settings*, *beginning*, *middle*, *end*). De sublinhar que a maioria dos *story maps* estavam bastante completos, como está visível no *e-book* onde foram compilados todos os passos do processo criativo de cada um dos elementos da turma (ver apêndice 10.1.).

Aula 8 # – 25 de novembro de 2020 das 10h30 às 11h30

A aula teve início à hora certa e com bastante entusiasmo por parte da maioria dos alunos. Isto deve-se ao facto de terem estado a pensar nas suas histórias durante o fim de semana e, por isso, vinham muito motivados e cheios de ideias. Como de

costume, fiz um pequeno balanço desta nova fase, lembrando as etapas que já tinham concluído (e.g. *brainstorming*, *story map*), e explicando que nesta e na próxima aula iriam terminar as etapas do processo criativo para que na décima aula pudessem ver a apresentação do *e-book* da turma.

Pedi a três alunos que me ajudassem a distribuir as *storyboard worksheets* (ver apêndice 8.1.) onde se conta a história em quatro *frames*. A folha A4 continha quatro retângulos verticais para se assemelhar às folhas do livro onde iriam desenhar a sua história. Cada um dos *frames* continha linhas para legenda, mas os alunos puderam optar por colocar balões de fala no próprio desenho.

Conforme os alunos iam terminando a ficha fui-as recolhendo, mas antes verificávamos o trabalho em conjunto para que pudessemos rever o que tinham feito. Os alunos contavam a sua história e, sempre que achava que algo podia ser melhorado, fazia perguntas nesse sentido para que o próprio aluno pudesse chegar a essa conclusão.

De seguida, foi pedido aos alunos que desenhassem de forma cuidada a história que tinham criado no *storyboard worksheet* e agora com mais detalhe nas quatro folhas A5 que iriam ser coladas mais tarde no livro. Foi reforçado o pedido para que escrevessem legendas e/ou balões de fala para acompanhar as imagens (e.g. frases próprias e/ou expressões conhecidas).

Nesta aula as disparidades da turma foram particularmente visíveis, tanto na capacidade como na qualidade de produção de cada aluno. A falta de motivação também foi um fator de desequilíbrio, porém, ao identificar esses casos, dei uma atenção extra aos mesmos, conseguindo motivá-los para que se focassem e dessem o seu melhor naquilo que é uma tarefa divertida, mas também exigente.

Alguns alunos terminaram mais cedo a tarefa, pelo que puderam melhorar os seus desenhos e trabalhar nas frases/expressões que acompanhavam a sua história nas quatro folhas em formato A5. Mais tarde, os alunos colaram-nas no cartão dobrado em forma de livro (ver apêndice 11.1. *examples - four frame story/image book*).

Aula 9 # – 26 de novembro de 2020 das 15h00 às 16h00

Após as saudações costumeiras, deu-se início à aula distribuindo os portefólios. Os alunos que na aula anterior não tinham terminado de desenhar a sua história nas folhas A5 tiveram a oportunidade de continuar essa tarefa. Por outro lado, aqueles que a

tinham conseguido terminar passaram à construção do livro físico, colando as folhas numa cartolina dobrada em efeito acordeão (ver apêndice 9.1. *book example - folded cardboard*).

Os poucos que já tinham feito tudo isto puderam dar início às duas tarefas seguintes. Os alunos foram assim desafiados a desenharem o autorretrato e a escrever uma mini autobiografia (ver apêndice 9.1. *self-portrait drawing task and mini bio: written task*) que viriam a acompanhar as três tarefas do seu processo criativo compilado no *e-book*. Estas tarefas foram pedidas na perspetiva de não só aumentar a sua autoconfiança, mas também para desenvolver a sua noção de autoria.

Os alunos foram trabalhando cada um a seu ritmo e, enquanto circulava pela sala de aula, disponibilizava a minha ajuda, dando sempre palavras de alento com o propósito de apoiar e motivar. O objetivo foi de tentar minimizar as dificuldades e potenciar as capacidades e qualidades de cada um.

Para quem terminou mais cedo dei uma tarefa adicional, que foi fazerem convites para a apresentação do *e-book* que estava agendada para aula seguinte (ver apêndice 9.1. *invitations made by a few Ss*).

Durante o fim de semana digitalizei as cinco fichas de cada um dos alunos e fiz uma compilação digital da mesma, criando um *e-book* sobre o processo criativo da turma (apêndice 10.1.).

Aula 10 # - 02 de dezembro de 2020 das 10h30 às 11h30

Esta aula começou à hora prevista e, após as rotinas habituais, demos início aos trabalhos, sendo que esta seria a última aula antes das apresentações dos livros por cada um dos alunos e ainda havia muita coisa para fazer.

A turma continuou o que estava a fazer na aula anterior para que no final desta aula todos tivessem o portefólio completo e organizado com todas as tarefas inerentes à execução do trabalho de projeto. Foi-lhes ainda pedido que decorassem a capa do livro com um título e o autor (o seu nome), e na contracapa também deveriam escrever as informações de identificação referentes à produção do livro, nomeadamente o local e data correspondentes à edição (ver apêndice 11.1 *examples-four frame story/image book*).

À medida que iam terminando, mostravam-me para ver se tudo estava conforme projetado. Quando algum erro/falha/falta era detetado, fazia ao aluno perguntas até ele ser capaz de identificar a questão e pedia-lhe que desse ideias ou estratégias para corrigir ou minimizar o que não estava de acordo com o que tinha sido pedido.

Após esta fase, e assegurando que o livro estava completo, foi-lhes dada uma ficha com um glossário personalizado (ver apêndice 10.1. *personalized glossary*) no qual deveriam constar as palavras-chave de cada história, de forma a ajudar na apresentação da mesma na aula seguinte.

Posto isto, houve ainda tempo para rever e organizar o portefólio, garantindo que todos tinham concluído as fichas propostas durante esta segunda fase do trabalho de projeto. Um dos objetivos do projeto era “não deixar ninguém para trás”. Verificar que todos concluíram as diversas tarefas na totalidade e conseguiram construir um produto final foi algo que me deixou muito satisfeita.

No final da aula (últimos dez/quinze minutos), fez-se a partilha do *e-book* onde se apresentou a compilação das várias etapas do processo criativo de cada um dos alunos, assim como o seu autorretrato e mini autobiografia. Ao sentirem que são capazes de fazer acontecer e que conseguem expressar-se através das suas criações, as crianças desenvolvem uma noção de autoria que contribui para a construção da sua identidade ao nível pessoal, social e escolar. Estas conquistas são ainda um estímulo ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e comunicativas.

Com esta projeção do *e-book*, a turma pôde rever o projeto e (re)visitar todo o processo de construção de que foram autores. Esta apresentação ajudou ainda não só a analisar o conjunto de fichas propostas e executadas, mas também proporcionou uma maior consciencialização do trabalho colaborativo que foi sendo desenvolvido entre a turma e o professor.

O professor João (professor cooperante) e a professora Vanda (professora titular) também puderam assistir à projeção do *e-book*. O *e-book* também foi disponibilizado para que se pudesse partilhar com os encarregados de educação e divulgar nos canais digitais para o efeito, nomeadamente o site do AEA. No final, a professora titular da turma fez uma avaliação muito positiva, considerando que o *e-book* espelha o trabalho e dedicação dos alunos.

Aula 11 # – 03 de dezembro de 2020 das 15h00 às 16h00

Chegados à última aula, e após a distribuição dos portfólios, os alunos foram convidados a partilhar as suas histórias de forma multimodal. No que refere ao modo espacial, cada aluno saiu da sua mesa e posicionou-se junto ao quadro assumindo assim a centralidade da sala de aula para que ficasse visível a todos. Fez uso também do modo visual ao contar a história mostrando os seus desenhos e apontando para as situações (*frames*) que estava a descrever. Foi falando e lendo os balões de fala e/ou legendas pelo que desta forma usou igualmente o modo linguístico. Enquanto lia o seu tom de voz ia mudando e até houve quem fizesse sons de animais e sirenes (sonoplástica), pelo que poderá ser considerado o uso do modo auditivo. Por fim, e para completar a roda dos modos, fizeram ainda uso de gestos e postura corporal específica de quem conta uma história com entusiasmo, usando assim o modo corporal.

À partida eu já sabia que não haveria tempo para todos fossem partilhar a sua história. Quem participou fê-lo voluntariamente. Fui chamando os que tinha o dedo no ar para participar. Houve quem quisesse ter participado mas, por constrangimentos de tempo, não foi possível. Ainda assim, muitos foram os que quiseram participar. A escolha dos alunos foi aleatória, dando prioridade àqueles que habitualmente participavam menos. Até ao final da aula foram ouvidas doze das vinte e uma histórias.

Após cada um dos alunos contar a sua história, coloquei algumas questões (*follow up questions*) aos restantes colegas sobre o conteúdo (e.g. *5 wh Questions, action verbs, chunks of language*) e vocabulário (*colors, numbers, family, weather, animals, house parts, places/locations, calendar*) da mesma com o objetivo de não só aferir a sua atenção e compreensão sobre o que tinham escutado (oralidade) e visto (imagens), mas também de rever a matéria já conhecida e explicar novos conteúdos.

Conforme cada aluno ia para o quadro partilhar a sua história com os restantes colegas, fui (re)lembrando que deveriam usar o Inglês sempre que possível. Quando não soubessem, ou não se lembrassem, deveriam perguntar e de seguida o aluno deveria repetir e prosseguir com a sua história. Quando via que o aluno estava com mais dificuldades, pedia-lhe para voltar a dizer a frase completa com a palavra correta em inglês.

De sublinhar que, salvo raras exceções, os alunos estavam bastante motivados e, por isso mesmo, focados nas histórias dos colegas, o que tornou estes momentos de partilha numa experiência muito rica tanto para o locutor como para os seus ouvintes.

Salienta-se ainda o facto desta aula ter sido assistida, via zoom, pelo professor Thomas Grigg (professor orientador de IPP2) com a ajuda da colega de IPP3 Jacinta Almeida que filmou a aula.

Resumo

Neste terceiro capítulo fez-se a contextualização do tema escolhido no currículo escolar, assim como se fez a descrição da metodologia e estratégias pedagógicas aplicadas. Destaca-se como propósito maior do presente trabalho de projeto, validar o uso de narrativas multimodais como ferramenta pedagógica, nomeadamente através de atividades e fichas diversificadas e interessantes de modo a concretizar aprendizagens significativas. Terminou-se com a descrição detalhada das onze aulas referentes à PES.

Posto isto, o quarto capítulo consiste na partilha da reflexão sobre a PES assim como o tratamento e análise dos resultados dos instrumentos de avaliação aferidos no mesmo contexto.

Capítulo 4. Reflexão da prática de ensino supervisionada

Este capítulo aborda os instrumentos de avaliação e o resultado do tratamento dos dados apurados através dos mesmos. Aqui partilha-se ainda a reflexão sobre o percurso da PES, fazendo referência às principais dificuldades, bem como às estratégias utilizadas para as ultrapassar. Termina-se refletindo sobre as aprendizagens retiradas de todo o processo.

1.9. 4.1. Apresentação e análise dos resultados dos instrumentos de avaliação

A avaliação da aprendizagem dos conteúdos lecionados decorreu a partir da recolha de dados informais, no sentido de aferir o progresso dos alunos e ainda o impacto da pedagogia e metodologia adotadas.

Aquando do planeamento da PES, optei pela avaliação formativa em detrimento da sumativa. Por se tratar de um trabalho de projeto ao invés de uma unidade didática, considerei a observação direta e diária, o inquérito (inicial e final) e o portefólio como os elementos avaliativos primordiais.

Ao longo das onze aulas da PES, pude observar de um modo informal a prestação de cada aluno na sala de aula, segundo as indicações das *Metas Curriculares* (Cravo *et al.*, 2014), nomeadamente ao nível da interação e produção oral, da leitura e da escrita, bem como do seu comportamento e participação.

No decorrer da PES foi possível constatar que os alunos revelavam maior dificuldade em atividades de compreensão e produção linguística. Para reverter esta situação, realizei com eles várias tarefas de audição, leitura e escrita visando estimular e desenvolver estas competências. Gradualmente, pude ir observando que iam melhorando e completando os exercícios com maior rapidez e sucesso.

Fazendo uma retrospectiva, considero que arrisquei bastante ao criar um trabalho de projeto específico para esta turma sem recurso a manuais ou qualquer outro material pedagógico já existente. Constato que a inovação acarreta os seus riscos, pois não foi testada anteriormente e, por isso, é um constante trabalho de verificação, aprendizagem e retificação. A opção tomada foi, portanto, um desafio para mim e para a turma. Paralelamente, notei que o ritmo imposto para a concretização das tarefas, bem como as

atividades em si, criaram alguma pressão na turma no geral. Em contrapartida, penso que foram bastante enriquecedoras e satisfatórias para os alunos, como fui podendo constatar ao longo das onze aulas, bem como na comparação das suas respostas ao inquérito (inicial e final).

A nível de atitudes e comportamento na aula, foi possível verificar algumas mudanças pois, à medida que o projeto se ia desenvolvendo, os alunos empenharam-se nas tarefas e comprometeram-se com os objetivos distraíndo-se menos e permanecendo concentrados nas tarefas propostas. Conforme as etapas se iam desenrolando, estes foram revelando maior motivação e interesse em aprender a língua.

É típico da sala de aula onde se trabalha projeto haver, por vezes, algum ruído e agitação. No entanto, e principalmente nas primeiras duas aulas, quando identificava conversas paralelas e/ou os comportamentos menos positivos por parte de alguns alunos, agi de imediato. Como tal, é importante referir que algumas aulas foram um pouco conturbadas, o que exigiu que tivesse de aplicar diversas estratégias de gestão de comportamento (e.g. colocando os alunos numa posição de destaque, fazendo-lhes perguntas sobre o que estava a acontecer e, outras vezes, pedindo-lhes para ter uma atitude mais ativa colaborando, por exemplo, na distribuição de fichas ou mesmo ajudando um colega) que na sua maioria foram bem-sucedidas, o que fez com que o ambiente na turma se tornasse mais saudável e tranquilo. Numa apreciação global devo afirmar que, ao longo de toda a PES, o grupo demonstrou respeito pelas regras da sala de aula.

Para além da observação direta, fiz uso de um inquérito (ver apêndice 1.1.) como um outro instrumento de avaliação/investigação. Este foi elaborado por mim e foi apresentado aos alunos na primeira e na última aula da PES. O inquérito pretendia aferir o impacto que a metodologia escolhida e implementada teria no processo de aprendizagem dos alunos, enquanto lhes permitia expressar as experiências individuais. Para acompanhar o inquérito, tinha planeado uma reflexão através da narrativa multimodal (ver apêndice 1.1.). Contudo, devido ao constrangimento temporal, esta só aconteceu no início e não no final, o que infelizmente impossibilita a possibilidade de comparação na perceção dos alunos sobre o seu processo de aprendizagem antes e depois da intervenção educativa.

Na criação do inquérito foi minha intenção colocar, em primeiro lugar, perguntas mais generalistas e depois terminar com questões mais específicas tendo em conta o tema da PES. Estas foram feitas no sentido de aferir a apreciação de cada aluno

e, assim, tentar chegar a uma conclusão quanto aos seus interesses e motivações na aprendizagem do inglês.

No inquérito foi dado a cada aluno a indicação de atribuir um valor de 1 a 5 numa escala crescente quanto à frequência da afirmação e que corresponde a: “Nunca”, “Raramente”, “Algumas vezes”, “Muitas vezes” e “Sempre”. O inquérito era composto por uma tabela com oito perguntas. Contudo, apenas quatro perguntas (1, 3, 7 e 8) foram objeto de estudo para a verificação de dados avaliativos por serem as mais representativas das experiências e opiniões dos alunos em relação às histórias e em particular à língua inglesa. Os resultados das apreciações dos alunos foram somados dando origem aos dados visíveis nos gráficos da figura 3.

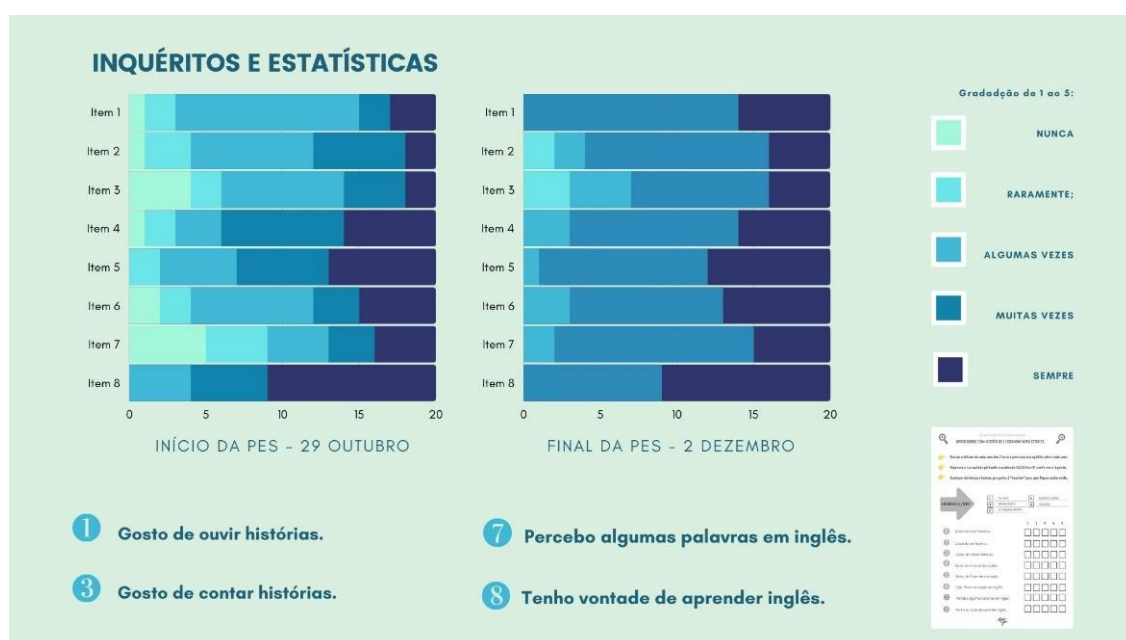


Figura 3 - Apresentação de dois gráficos referentes a dados recolhidos na primeira e na décima aula (início e final da PES).

As primeiras duas afirmações analisadas, a 1 e 3, pretendem avaliar o impacto do projeto tendo em conta o interesse e gosto dos alunos por histórias. Como se pode constatar pelos gráficos, há mudanças em relação às afirmações comparando o início com o final da PES. Na primeira afirmação “Gosto de ouvir histórias”, no início do projeto, a maior parte dos alunos (catorze) atribuiu “algumas vezes” e houve ainda quem (dois) afirmasse “nunca”, outros (três) “raramente” e poucos (dois) afirmaram gostar de ouvir/contar histórias “sempre”. No final do projeto, a grande maioria (dezasseis) afirmou “muitas vezes” e o número de alunos (cinco) que afirmou “sempre”

também aumentou. Além disso, desapareceram respostas como “raramente” e “nunca”, que foram dadas por cerca de seis alunos na fase inicial do projeto. A segunda frase “Gosto de contar histórias” teve dois alunos que afirmaram “nunca”, quatro afirmaram “raramente”, sete “algumas vezes”, cinco “muitas vezes” e três afirmaram gostar de contar histórias “sempre”. Referente à mesma afirmação, no final da PES, a turma deixou de ter alunos que afirmaram “nunca”. Três alunos afirmaram “raramente”, dois “algumas vezes” e maioria (onze) “muitas vezes e notou-se também um aumento no número de alunos que afirmou “sempre” passando a cinco alunos. Neste sentido, é possível afirmar que o projeto desenvolveu na turma o gosto por contar e ouvir histórias, cumprindo assim um dos objetivos que era estimular o gosto pela literatura.

A afirmação 7 – “Percebo algumas palavras em inglês” – permite reconhecer a percepção do aluno em relação aos seus conhecimentos de inglês. Também aqui é visível uma evolução, destacando-se o facto de inicialmente haver sete alunos que responderam que “nunca” e quatro afirmaram que “raramente” percebiam algumas palavras em inglês, correspondendo respetivamente a metade da turma. No final do projeto não há afirmações deste nível de frequência, pois mais de metade da turma (treze) afirmou “muitas vezes” e as restantes atribuições (cinco) foram “sempre”, sendo que apenas três alunos afirmaram que “algumas vezes” percebiam palavras em inglês. Considero que estas mudanças estão relacionadas com o facto do trabalho projeto no geral, e a articulação dos diferentes modos em particular, terem contribuído para o aumento da autoconfiança das crianças. Assim sendo, fica demonstrado que as narrativas multimodais facilitam o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos do 1º CEB.

Por fim, a afirmação 8 – “Tenho vontade de aprender inglês” – pretendia avaliar o impacto do projeto na motivação da turma. Nesta afirmação, as mudanças não são tão evidentes e significativas como nas restantes, mas é gratificante verificar que as crianças que num primeiro momento disseram “algumas vezes” passaram a considerar que têm vontade de aprender inglês “muitas vezes”. A reflexão que faço destes resultados permitem-me afirmar que, desta forma, foi cumprido outro objetivo do projeto: estimular o gosto pela aprendizagem da língua inglesa.

Quanto ao portefólio, este foi introduzido como elemento fundamental ao trabalho de projeto por forma a estimular o aluno a centrar-se nos processos educativos utilizados na preparação, execução e apreciação do produto final individual (e.g. o “minilivro” escrito e ilustrado por si mesmo) e o coletivo (e.g. o *e-book* que reúne os

processos criativos, as biografias e os autorretratos de cada aluno). Esta ferramenta serviu também para ir acompanhando o trabalho de cada um dos alunos. Houve ainda oportunidade de dar *feedback* por escrito a cada um sobre as tarefas executadas na primeira metade do trabalho de projeto, mais especificamente os exercícios que correspondiam à exploração do *picturebook – A Perfect Day* (Smith, 2016).

Após rever as seis atividades de cada um dos 21 alunos, escrevi um comentário individual para que cada um pudesse anexá-lo ao seu portefólio. Nestes comentários individuais puderam ler primeiramente um elogio e depois um reparo (algo a trabalhar). Terminei sempre o comentário numa nota positiva, incentivando o aluno a continuar o (bom) trabalho. Este *feedback* foi bem recebido pelos alunos, uma vez que todos receberam o mesmo tipo de estrutura (e.g. elogio, o que deve trabalhar, e motivação positiva). Esta estrutura, por sua vez, contribuiu bastante para a confiança e a autoestima dos alunos, em particular aqueles que tinham algumas dificuldades. Fez com que se sentissem em pé de igualdade com os colegas e, desta forma, no futuro irão tentar superar-se, ao invés de competirem com o colega do lado.

Fiz questão de que todos os alunos chegassem ao fim da PES com as tarefas concluídas e corrigidas para que ninguém fosse deixado para trás. De forma a minimizar as assimetrias, houve situações de apoio entre pares, o que é sempre positivo desde que o *matching* seja bem feito. Algumas vezes prolonguei o tempo das tarefas por observar que alguns alunos estavam com dificuldades em terminar no tempo previsto. Assim, dei oportunidade àqueles que terminavam primeiro de aprimorar o seu trabalho. Durante todas as aulas fui dando comentado e dando *feedback* acerca das competências, capacidades e atitudes dos alunos, pois considero essencial que eles saibam aquilo que fazem (ou não fazem) é notado. Quando fazia uma crítica menos positiva alertava sempre que é possível mudar e evoluir desde que o aluno se consciencialize e queira de facto melhorar a sua *performance*.

1.10. 4.2. Reflexão final do trabalho realizado

Este ponto do relatório é dedicado à reflexão final sobre vários aspetos que foram tidos em conta ao longo da PES realizada na escola E.B1 Teixeira Pascoais com o grupo de 21 crianças com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade a frequentar o 4º ano de escolaridade pela primeira vez.

Começo por reiterar a escolha da metodologia de trabalho de projeto uma vez que, garantidamente, proporcionou momentos pertinentes e agradáveis, e permitiu a consolidação da articulação entre teoria e prática pedagógica. Em simultâneo, esta contribuiu também para aprendizagens significativas e, conseqüentemente, conferiu maior sucesso ao processo de ensino/aprendizagem.

No geral, efetua-se um balanço bastante positivo da PES realizada, apesar de terem existido alguns constrangimentos na questão do tempo (e.g. preparação e execução das lições planeadas), para além das condições da sala de aula (e.g. falta de material digital e excessiva exposição solar impediram as projeções planeadas, dificultando a execução da aula) (ver capítulo 2).

Quanto à questão do tempo, todas as atividades nas aulas tiveram de ser extremamente controladas para que os *timings* previstos fossem respeitados. Para assegurar a execução das tarefas previstas, foi necessário por vezes recorrer a estratégias como o trabalho entre pares e atividades extra para os alunos mais avançados. Ainda relativamente a constrangimentos de tempo, devo referir que toda a preparação das aulas e execução dos materiais (e.g. *worksheet*, portefólios, livros, digitalizações de todo o processo criativo e criação de *e-book*) também exigiram uma enorme dedicação e esforço pessoal e familiar, principalmente no que diz respeito aos prazos.

Reconheço que as atividades previstas também nem sempre correram da forma planeada. Neste sentido, foi fundamental a tomada de consciência de que o trabalho de educadora/professora nem sempre acontece como planeado. Talvez por ter sido muito otimista planeei atividades que não tiveram lugar por falta de tempo. Após as duas primeiras aulas percebi que o ritmo de trabalho da turma não era compatível com o que lhes estava a propor. Consequentemente, reformulei e adaptei os tempos e atividades para as nove aulas seguintes.

Com esta reformulação consegui encontrar um equilíbrio saudável entre o que havia idealizado e o que se conseguiu concretizar. Ainda assim, houve uma atividade que lamento não ter conseguido realizar. Esta atividade específica corresponde à décima aula, na qual estava prevista uma segunda e final reflexão dos alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e a importância/relevância do inglês nas suas vidas presentes e futuras. À semelhança do que foi pedido na primeira aula, também aqui se solicitava aos alunos que fizessem uma narrativa multimodal.

Infelizmente, não houve tempo para que todos conseguissem concretizar esta tarefa e, a meu ver, não seria equilibrado pedir apenas aos quatro alunos que terminaram

primeiro para fazê-lo. Desta forma, optei por suprimir a realização da atividade. Como já era do meu conhecimento, os exercícios de escrita não são do agrado dos alunos, mas ao torná-los parte de um objetivo maior consegui que os realizassem com interesse e se esforçassem por fazê-los corretamente. No geral, quase todos revelaram facilidade de compreensão e realização dos exercícios ou tarefas.

Na nona aula, por ser uma das aulas finais, as assimetrias de produção de tarefas estavam mais acentuadas. Assim sendo, criei uma atividade adicional para os quatro alunos que ao longo das aulas sempre mostraram mais capacidades e competências na execução e produção, quer em qualidade quer em rapidez. Como tal, pedi-lhes que fizessem convites para a divulgação do *e-book* da turma (apêndice 9.1.).

Ao refletir sobre essas experiências, percebo que a minha opção por trabalhar com narrativas multimodais resultou, não apenas por acreditar na importância da multimodalidade no ensino, mas também pela expectativa de que a linguagem visual poderia auxiliar os alunos menos proficientes em inglês a compreender o texto linguístico. O uso da multimodalidade visa desenvolver habilidades de linguagem escrita e da oralidade recorrendo a mais do que um modo em simultâneo. Ao expor os alunos a uma variedade de modos, criam-se condições para uma melhor compreensão que vai resultar numa elevada motivação, tão imprescindível para a aprendizagem. Com estes estímulos, os alunos descobriram e/ou construíram formas eficazes de *meaning making* (Kress, 2000) e demonstraram progressivamente uma postura mais interventiva no processo educativo, o que aumentou consequentemente o seu grau de autonomia e compromisso.

De salientar que, no que diz respeito ao trabalho autónomo e à autorregulação, fiquei surpreendida com a motivação e entusiasmo da turma. No entanto, sublinho o facto de nem todos os alunos terem entrado nesta aventura ao mesmo tempo e, por isso, alguns tiveram resultados mais relevantes do que outros. Calculo que se tivesse mais tempo, ou mesmo se pudesse aplicar esta metodologia novamente num trabalho de projeto semelhante, teria ainda mais adesão *a priori* e mais sucesso no geral, pois com esta experiência ganhei uma maior autoconfiança ao comprovar a eficácia das estratégias adotadas.

Percebi igualmente que devo reservar mais tempo para cada uma das etapas e que os momentos de reflexão sobre as mesmas são de suma importância para otimizar o sucesso do processo de ensino/aprendizagem individual e coletivo. Constatei que para os alunos é essencial verem o seu trabalho, energia e esforço espelhados em resultados

concretos e, por isso, visível a todos. Desta forma, sentem-se empoderados e motivados para níveis de aprendizagem mais significativos e duradouros.

Terminada a PES, constato que é responsabilidade do professor atender especialmente à promoção e apropriação pelos alunos de métodos de estudo, de trabalho e de organização. Igualmente importante é acompanhar e potenciar o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma crescente autonomia na realização das suas próprias aprendizagens. Segundo o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (*Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Delors *et al.*, 1999) os conceitos fundamentais da educação assentam em quatro pilares: aprender a conhecer (adquirir instrumentos de compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (cooperação com os outros em todas as atividades humanas) e, finalmente, aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores). Aprender a conhecer e aprender a ser/estar são de facto as grandes ferramentas que devemos fornecer aos nossos alunos.

Ao refletir sobre a PES é possível constatar que o trabalho de projeto que criei e desenvolvi inclui algumas das áreas de competências referidas no *PASEO* (Guilherme *et al.*, 2017). Conforme se pode ver na imagem, das dez áreas de competências referidas, cinco foram abordadas durante a PES: a **Linguagem e textos** durante a exploração do *picturebook A Perfect Day* (Smith, 2006), bem como a escrita de legendas e balões de fala nas histórias individuais dos alunos; o **Pensamento crítico e criativo** também está presente durante a 1ª parte do trabalho de projeto (onde se explorou o *picturebook*) e também na 2ª parte em que os alunos criaram a sua história usando os modos linguístico e visual; puderam desenvolver o **Relacionamento interpessoal** nas atividades de interajuda na sala de aula, assim como na reflexão e debate sobre a moral do *picturebook A Perfect Day* (Smith, 2016) que retrata a empatia pelo “outro” (ou falta dela), abordando ainda a importância em compreender os diversos pontos de vista sendo que, ao compreendê-los, podem considerar-se como pontes de entendimento; interliga-se ainda com o **Desenvolvimento pessoal e autonomia** presentes ao longo de todo o trabalho de projeto, em especial na construção do seu processo criativo e noção de autoria; por fim, a **Sensibilidade estética e artística** concretizou-se na análise das imagens do *picturebook*, bem como na decoração e personalização do portefólio, e mais intensamente aquando da criação da história de cada aluno, nomeadamente nas três fases do processo criativo e na realização do seu autorretrato.

No mesmo documento de referência podemos ler os sete pilares que Edgar Morin considera fundamentais numa cultura de autonomia e responsabilidade. Destes destacamos aqueles que foram abordados na PES: “ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto (...) aprendizagem duma identidade planetária considerando a humanidade como comunidade de destino (...) exigência de apontar o inesperado e o incerto como marcas do nosso tempo; educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes; e desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania inclusiva” (Guilherme *et al.*, 2017, p. 30). Considera-se que os jovens aprendentes terão de desenvolver diversas competências que lhes permitirão exercer a capacidade de interligar a educação, a cultura e a ciência, e o saber e saber fazer. Neste sentido, “o processo da criação e da inovação tem de ser visto relativamente ao poeta, ao artista, ao artesão, ao cientista, ao desportista, ao técnico – em suma à pessoa concreta que todos somos.” (Guilherme *et al.*, 2017, p. 30). Durante a PES fez-se o apelo às escolhas e à criatividade dos alunos. Nas várias etapas de projeto foi-lhes solicitado não só avaliar e selecionar informação, mas também tomar as suas próprias decisões, desenvolvendo desta forma a autonomia e a autoconfiança.

Com este trabalho de projeto julgo ter contribuído para aquilo que o *PASEO* (Guilherme *et al.*, 2017) chama de visão. O planeamento e construção do projeto da PES baseou-se num modelo de escolaridade que visa a qualificação individual. Pretendeu-se, por isso, desenvolver capacidades e competências do jovem aprendente, tal como se expõe no *PASEO* (Guilherme *et al.*, 2017) onde se propõe a educação para a noção de cidadão como fundamental, e no qual se explicitam as seguintes características do aluno à saída da escolaridade obrigatória:

- munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
- livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;
- capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação;
- que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;
- capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;
- apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;
- que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;
- que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena,

pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;

- que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.

(Guilherme *et al.*, 2017, p. 15)

Relativamente ao uso da multimodalidade durante a experiência da PES, esta revelou ser uma poderosa ferramenta para desenvolver no aluno múltiplas literacias e assim proporcionar mais vias de entendimento com o mundo. O recurso a narrativas permitiu aos alunos a compreensão de conceitos e a interligação de eventos, resultando na construção de aprendizagens significativas e motivação para o desenvolvimento pessoal, social e escolar. No decorrer da PES foram várias as provas da importância do uso de narrativas/histórias em sala de aula como, por exemplo, ao trabalhar a leitura e a escrita foi possível introduzir vocabulário e trabalhar estruturas gramaticais.

Mourão (2016) salienta ainda não só a viabilidade como também a versatilidade da utilização deste recurso no contexto de sala de aula de inglês ao 1º CEB ao referir que:

(...) moving beyond using picturebooks to contextualize the learners' understanding of words, expressions and concepts in English, to understanding the potential of picturebooks for providing authentic reasons for language use, discussion and above all for prompting thinking through response in English. (Mourão, 2016, p. 26)

Refletindo sobre a PES, verifica-se que a utilização de narrativas multimodais como veículo para abordar diferentes temáticas não só motivou os alunos como apelou ao seu sentido crítico. De facto, a utilização de narrativas multimodais revelou-se um excelente recurso. De entre as vantagens mais evidentes da sua utilização, destacam-se as razões de ordem cognitiva, linguística, social, emocional e estética. Abordaram-se os domínios cognitivo e linguístico, na história explorada *A Perfect Day* (Smith, 2016) e na história original que cada aluno criou, proporcionando desta feita o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem relacionadas com a colocação de hipóteses, predição, reflexão e debate. Paralelamente, foi possível também uma abordagem aos domínios social e emocional quando se explorou o conteúdo da história de Smith (2016) e das histórias de alguns alunos, particularmente na reflexão e debate sobre a moral da história. Por sua vez, o domínio estético refletiu-se na exploração e análise das imagens do *A Perfect Day* (Smith, 2016), bem como nos desenhos com os quais os alunos criaram a sua narrativa multimodal e, mais tarde, a partilharam com a turma. Esta apresentação da história foi também ela multimodal na medida que os alunos

combinaram diversos modos (e.g. visual, linguístico, auditivo, corporal e espacial – ver capítulo 3, aula 11).

Considera-se, assim, que a abordagem multimodal desenvolveu nos alunos a capacidade de construção de significados, permitindo paralelamente a aquisição de vocabulário e de estruturas gramaticais interligando ainda os novos conhecimentos com os prévios. Em suma, o uso da narrativa multimodal como ferramenta pedagógica revelou-se eficaz na medida em que os alunos mostraram receptividade à combinação de modos e, ao apropriarem-se destes, melhoram a autoconfiança, desenvolvendo uma variedade de competências, capacidades e atitudes fundamentais ao sucesso do processo de ensino/aprendizagem.

Por fim, esta reflexão fica incompleta se não referir o papel essencial que as famílias detêm no processo de ensino/aprendizagem dos jovens aprendentes. É fundamental envolvê-las para se alcançar com sucesso uma abordagem holística no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades, competências e atitudes dos alunos do 1º CEB. É determinante a visão que o seio familiar passa para o aluno. Assim, ao manter uma comunicação clara e coerente com os educadores, conseguimos estimular o educando motivando-o para a prática educativa.

Na minha experiência profissional prévia pude constatar a diferença entre a primeira vez que dei aulas ao 1º CEB num contexto de centro de línguas, onde os encarregados de educação pagavam para que os seus educandos pudessem usufruir de um ensino diferenciado, o que resultava em turmas motivadas e comprometidas com o sucesso do processo de ensino/aprendizagem. Numa segunda vez, em contexto AEC, devido à desconsideração por parte da maioria dos encarregados de educação em relação a estas atividades extracurriculares, no geral, os alunos estavam desmotivados e tinham graves problemas de comportamento. Por fim, durante a PES pude apreciar o resultado do envolvimento positivo dos encarregados de educação na medida em que, por saberem que o inglês é curricular e o considerarem importante no currículo escolar dos seus educandos, exerceram uma influência positiva na atitude dos jovens aprendentes. Tendo em conta estas três experiências tão diferentes posso constatar que a visão dos alunos em relação à escola e, em particular, à aprendizagem do inglês, está diretamente interligada com a postura e opinião das famílias em relação à mesma.

Resumo

Em suma, neste capítulo fez-se uma análise dos instrumentos de avaliação, nomeadamente os resultados do inquérito aplicado no início e no fim da PES, a descrição da observação direta feita ao longo das onze aulas, bem como a importância do portefólio e do *feedback* dado aos alunos.

Por fim, foi dedicada uma parte à reflexão sobre o desenvolvimento do trabalho de projeto com base em narrativas multimodais, culminando na relação entre a visão do *PASEO* (Guilherme *et al.*, 2017) e as competências, capacidades e atitudes desenvolvidas no decorrer da PES.

CONCLUSÃO

Foi com base na experiência profissional prévia em diversos contextos de educação não-formal e, principalmente, nas experiências de ensino de inglês ao 1º CEB em duas versões distintas, nomeadamente através de um centro de línguas e também no âmbito das AEC, que escolhi o tema do presente relatório.

Através da componente investigativa da PES pude constatar que a variação e combinação dos diferentes modos, especificamente em contexto narrativo, promove e desenvolve as capacidades cognitivas e comunicativas dos alunos do 1º CEB. Com isto em mente, a proposta didática consistiu na exploração de um *picturebook*, para além da construção de uma narrativa usando os modos visual (desenho) e linguístico (escrita – legendas e balões de fala). Ao longo de todo o projeto fez-se uso dos modos auditivo, visual e linguístico e, mais tarde, numa partilha conjunta (aquando da apresentação dos seus livros), do modo oral, gestual e espacial. Para além de facilitar a aprendizagem da língua inglesa, esta estratégia permitiu igualmente desenvolver o interesse pela leitura e despertar nos alunos uma atitude de autoria.

A opção pela metodologia de trabalho de projeto proporcionou-lhes ainda a experiência de lidar com a responsabilidade e compromisso inerentes à conquista de autonomia, através do autoconhecimento e da autorregulação, necessários e até imprescindíveis ao sucesso do processo de ensino/aprendizagem. Todas as tarefas pertencentes ao projeto incidiram fortemente na linguagem (oral e escrita) e na leitura (linguística e visual) como forma de comunicação e aprendizagem.

Este tipo de atividades requer uma capacidade de observação e de organização por parte do professor para que todo o grupo realize as diversas tarefas e se sinta capaz de apreender o que foi transmitido ao seu próprio ritmo. Além de proporcionar ao grupo momentos de aprendizagem da língua, pretendeu-se ir um pouco mais além e estimular competências-chave como o pensamento crítico e criativo, a sensibilidade estética e artística, o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal e a autonomia, seguindo as orientações estabelecidas no *PASEO* (Guilherme *et al.*, 2017).

Os objetivos propostos no *PASEO* (Guilherme *et al.*, 2017) preveem a interdisciplinaridade bem como um ensino holístico que pretende guiar o aluno no saber, saber ser e saber estar. Assim sendo, considero que os resultados deste trabalho só poderiam ter sido melhores se tivesse havido uma possível articulação com o projeto de turma da professora titular, bem como com o professor de TIC.

Devo mencionar que o trabalho de projeto desenvolvido no decorrer da PES teve também um impacto na comunidade escolar e nas famílias, tendo recebido elogios sobre o tema, a metodologia e o leque de estratégias utilizadas. É, por isso, com muito orgulho e prazer que destaco a colaboração dos alunos pois, sem o seu empenho, nada disto teria sido possível.

A prática pedagógica futura é vista com vontade de continuar a aprender a ser e fazer cada vez melhor. É fundamental continuar a procurar o estímulo e a motivação de quem inicia uma nova etapa, alimentada pela própria experiência de interação com alunos, colegas e famílias. Paralelamente, é necessário continuar a desenvolver a capacidade de adaptação às necessidades dos grupos nos diversos contextos que for encontrando.

Sublinho ainda a ideia da centralidade do aluno no processo de ensino/aprendizagem e do papel do professor como orientador, facilitador e mediador. Pretendo, assim, continuar a desenvolver o autoconhecimento e autoconfiança nos alunos, de modo a minimizar as situações de *bullying* e/ou qualquer tipo de conflitos dentro e fora da sala de aula. Reitero ainda o compromisso profissional e pessoal de promover o diálogo intercultural, bem como fomentar a empatia através do conhecimento do “outro”, criar pontes de conhecimento e entendimento entre os intervenientes da escola (docentes e não-docentes) e da comunidade no geral. É também minha intenção continuar a trabalhar/ensinar através da multimodalidade e interdisciplinaridade como forma de integrar e interligar conhecimentos, resultando na criação de situações conscientes de aprendizagens significativas.

Por fim, antevejo ainda a metodologia de trabalho de projeto como ferramenta essencial e primordial da minha prática profissional, pois considero que esta proporciona aprendizagens significativas e cria oportunidades de ação e intervenção por parte dos alunos nas suas escolas e comunidades sendo, portanto, um suporte criativo e efetivo do processo de ensino/aprendizagem que pretendo advogar no futuro.

Ao concluir o mestrado a expressão que surge é: “o caminho faz-se caminhando”. Esta afirmação, por muito simples que aparente ser, requer inevitavelmente reflexão, ponderação e tomada de decisão o que à partida é pessoal e individual, porém também coletivo, na medida em que somos seres em relação e interação. O percurso que tenho vindo a fazer durante este mestrado levou-me a revisitar temáticas já conhecidas, mas agora com uma nova perceção. Inevitavelmente, fez-me

descobrir novos mundos dentro e fora de mim na medida em que me motivou e estimulou a querer ser e saber mais.

Termino afirmando que quero contribuir para uma Escola que seja um espaço de comunhão, quero pertencer aquela classe de Professores que são facilitadores de aprendizagens e mediadores sociais e interculturais, no fundo quero e vou contribuir para uma comunidade mais equilibrada e saudável do ponto de vista das relações.

BIBLIOGRAFIA

- Agrupamento de Escolas de Alvalade. (2015-2020). *Projeto Educativo*. Lisboa: Agrupamento de Escolas de Alvalade.
- Agrupamento Escolas de Alvalade. (2019). *Plano de inovação curricular*. Lisboa: Agrupamento de Escolas de Alvalade.
- Agrupamento Escolas de Alvalade. (2018). *Regulamento Interno*. Lisboa: Agrupamento Escolas de Alvalade.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas – Materiais para o Ensino e Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies*. London and New York: Routledge.
- Cravo, A., Bravo, C. & Duarte, E. (2014). *Metas Curriculares de Inglês 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: 1ª Série, Nº 240 (2014).
- Ellis, G. & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers*. London: British Council.
- Harmer, J. (2007). (5th Edition) *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Longman
- Katz, L. G. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1998) *Reading images. The grammar of visual design*. London & New York: Routledge.
- Kress, G. (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Mourão, S. (2012) *English Picturebook Illustrations and Language Development in Early Years Education*. Aveiro: LALE – Universidade de Aveiro.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- (s.a.) *Aprendizagens Essenciais* (2017). Lisboa: Direção Geral da Educação.
- (s.a.). (2018). *Aprendizagens Essenciais inglês 3º ano* Lisboa: Ministério da Educação.
- Smith, L. (2016). *A Perfect Day*. New York: Roaring Brook Press.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. de, Menau, J., Ramos, M., Ferreira, N. M., Melo, N., Sousa, O., Hortas, M.J., Ferreira Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S.R. & Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Weeks, E. (2013). *The Power of Pictures: the role of picturebooks is the development of young learners*. Gainesville: University of Florida.

APÊNDICES

1.11. Appendix 1 – Lesson plan #1

Lesson 1

Class: 4º B Level: A1

Date: 29th October 2020 Timing: 45 min.

Project work: *A Multimodal Adventure!* – Part 1 (lesson 1 to 5)

Summary: Exploring the picturebook - *A Perfect Day*



Lesson Rationale

In this first lesson the teacher (T) will inform the students (Ss) of the period they will work together and the project work plan.

The T will also apply a questionnaire (Appendix 1.1) to know the Ss' opinions about stories (e.g. if they like to listen or tell stories; if they like illustrated stories and animations in English think they could learn through stories). It will also function as an assessment of both the project work and the theme chosen, as it will show the differences in Ss' opinions before and after working with multimodal narratives (e.g. stories, picturebooks).

Furthermore, the T will introduce the portfolio concept and explain its importance. The T will ask the Ss to personalise it, that way they will appropriate it as their own (Appendix 1.1.). This activity is essential for Ss because it creates a sense of purpose in the series of tasks they will be doing (Barton, 1997).

To finish this first lesson, the T will ask the Ss to do a multimodal narrative by combining two modes – the linguistic (write) and the visual (draw). This reflection is beneficial because it is not only a way for Ss to express themselves and feel comfortable doing so, but it also promotes meaning-making skills (Cope & Kalantzis, 2000). This task will be done in an A3 format sheet in which the Ss will be challenged to narrate the importance of English and English learning in their lives (e.g. where they learn English, how they learn it, why they do it) (Appendix 1.1.).

Background information

This series of eleven lesson plans consist of a project work designed for a fourth-grade class with twenty-one students. It is a heterogeneous class in terms of knowledge and use of English. Most of them are insecure about their delivery and performance, so

they do not risk speaking English. Throughout the lessons, the T will speak in English, and if they do not understand at first, the T will try other approaches, such as gestures or related words in Portuguese. The main goal is to familiarise them with the language, and consequently, their communicative skills will improve. After realising they know a lot more than they give themselves credit for, the T focuses on confidence building.

This project work was created to answer the question about the benefits of multimodal narratives as a pedagogic tool, particularly with students in the 1º *Ciclo do Ensino Básico* (CEB). The project was only possible to apply at Teixeira de Pascoais because of the *Plano de Autonomia e Flexibilização Curricular* (s.a., 2017) adopted by the Agrupamento de Escolas de Alvalade (AEA). Every lesson will also aim to practice and stimulate Ss' multimodal expressions by completing a specific task or activity (Cope & Kalantzis, 2000).

As for formative assessment, the T will apply a questionnaire and ask the students to do a multimodal narrative in an A3 format sheet. Also, by the end of the first part of the project, Ss will get written feedback in their portfolio.

The structure of each lesson is composed of two or three stages. The teaching method chosen is the Communicative Method and it will focus on Task-based Learning (Richards & Rodgers, 2001) through various activities supported by plenty of visual support, such as flashcards, an A3 poster gallery, as well as audio (*A Perfect Day*) and video (*How to Make a Story Map*) files.

Throughout the eleven lessons there will be a lot of linguistic, visual, auditory, corporal, and spatial stimulation, namely through reading, writing and oral comprehension exercises, as well as exercises that are a part of the creative process of the multimodal narrative made by each one of the Ss.

Finally, Ss are going to need to take control of their learning. The goal is to create a clear framework that allows them to combine short-term tasks with long-term ones to develop their autonomy.

Overall Aims

By the end of this lesson, students will be able to:

- comprehend the whole project and know that it is composed of two parts (input and output);
- engage in the project work conscious of their central role;

- reflect upon the learning process;
- become familiarised with the portfolio.

Development of the lesson (45 minutes)

Stage 1: Distribution and explanation of the questionnaire in English and Portuguese. (15 min.)

Specific aims:

Ss will be able to reflect upon and express their thoughts about the importance of stories with pictures in their lives, particularly in their learning process.

Procedures:

- The T will welcome and greet the Ss. The T will ask the Ss to sit down and be quiet.
- Afterwards, the lesson will begin with the T explaining the project work and that will consist of two parts. The first part is planned to happen from lesson one to five. In this period, namely from lesson two to lesson five, the T will introduce the picturebook *A Perfect Day* (Smith, 2006) and the Ss will explore it in different modes (e.g. audio, linguist, visual, gestural, spatial).
- The T explains that before doing the actual project, the class will respond to a questionnaire and design a multimodal narrative about their learning process.
- After that the T will distribute the questionnaire and explain it in English and Portuguese (Appendix 1.1).
- When they finish, the Ss will hand back the questionnaire and the multimodal narrative to the T.

Resources/ Materials:

- Questionnaire (Appendix 1.1.), A5 format sheet to write and A3 format sheet to draw.

Possible Problems/ Solutions:

Since students are unfamiliar with this kind of task, that is, having to reflect upon subjects critically, it is expected that they take a little longer than they should in this type of task. In that case, the T must manage the timings and go around the class to help.

Stage 2: What is a portfolio, and why is it important? (15 min.)**Specific aims:**

Ss will be able to understand the portfolio concept and comprehend how it will be used during the project work. Ss will know that by following all the steps, they will accomplish what it is planned by the T.

Procedures:

- The T will distribute the portfolios with the Ss' aid.
- Ss will be asked to identify and decorate their portfolio.
- The T will receive their portfolios once they have finished.

Resources/ Materials:

- Portfolios made by the T (Appendix 1.1.), pens, and pencils.

Possible Problems/ Solutions:

Ss, especially 4th graders (9/10 years old), usually do not comprehend the “whole picture” when explained to them in theory. Therefore, a portfolio is helpful because it is a way for them to remember the tasks and exercises fulfilled, but primarily for them to reflect upon what they have done and think about what they can improve in the future.

Stage 3: Ss' reflection about their learning process using multimodal narratives to express themselves. (15 min.)**Specific aims:**

Children will be able to exercise their critical reflection skills by answering the questions and drawing, hence creating a multimodal narrative about them and their experiences.

Procedures:

- The T will challenge the Ss to create a multimodal narrative by using text (3-5 lines in Portuguese) and drawings (A3 format) to illustrate the answers to the questions: *-Eu e a língua inglesa: como aprendo? o que aprendo? onde aprendo? com quem aprendo? porque é que aprendo?* (see Appendix 1.1. examples of multimodal narrative - written reflection).
- This will be the first task of the multimodal approach that the class will go through in the project, and it is, also planned to be the last one. This repetition is for the T to analyse the Ss' main ideas about the learning process, to see their changes (or not) from the beginning to the end.
- The T will give the Ss an A3 format sheet to draw and an A5 format sheet to write.
- After finishing, Ss will hand their work to the T for her to take it home to scan the multimodal reflection.
- The T will end the lesson by quickly summarizing what was done in the first lesson.

Resources/ Materials:

- A3 and A5 format sheets, pencils, and pens.

Possible Problems/ Solutions:

As one knows, young learners love to draw. However, this is not true for all of them, especially 4th graders (9/10 years old) who start to show embarrassment and self-consciousness about their drawings. To minimise this issue, the T gives her example and shows the children that there are no perfect drawings. The T will remind them to keep in mind what they want to communicate and the simpler they do it, the better.

1.12. Appendix 1.1 Lesson Materials

Questionnaire



Questionário/Questionnaire

APRENDENDO COM HISTÓRIAS / LEARNING WITH STORIES.



Escuta a leitura de cada uma das frases e pensa na tua opinião sobre cada uma.



Expressa a tua opinião pintando o quadrado (1,2,3,4 ou 5) conforme a legenda.



Qualquer dúvida que tenhas, pergunta à "teacher" para que fiques esclarecido.

LEGENDA/KEY

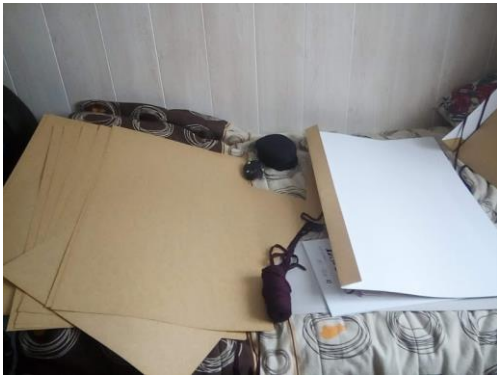
| | | | |
|---|---------------|---|--------------|
| 1 | NUNCA | 4 | MUITAS VEZES |
| 2 | RARAMENTE | 5 | SEMPRE |
| 3 | ALGUMAS VEZES | | |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 Gosto de ouvir histórias. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 Gosto de ver histórias. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 Gosto de contar histórias. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 Gosto de histórias ilustradas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 Gosto de filmes de animação. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 Vejo filmes animação em inglês. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 Percebo algumas palavras em inglês. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 Tenho vontade de aprender inglês. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

thank
you

Source: Teacher made on Canva

Portfolio examples



21 recycled cardboards folded and stapled.



Portfolio examples decorated by the Ss. Each one chose vertical or horizontal orientation to write and draw.

Source: Teacher hand made

Examples of multimodal narrative - written reflection

Aprendo fixando atenção.
Várias coisas como, matemática, português, coisas da net,
e ETC.
~~mas~~ aprendo na escola em casa aprendo em todo o lugar
que vou.
aprendo com todo o mundo.
Para ter um futuro melhor.
aprendo várias coisas todos os dias.

Eu descrevi uma biblioteca porque é ali
onde aprendo. O que aprendo aprendo a escrever
e a ler para aprender, e aprendo na escola
porque é um sítio para aprender. E aprendo com
a professora e com a minha mãe porque ensinam
me a aprender. aprendo para saber coisas
novas e linguas e calculos.

Eu aprendo a ouvir a professora e os filmes. Eu aprendo palavras.
Aprendo em casa e na escola. Aprendo com a professora e com os alunos.
Eu aprendo para poder visitar por exemplo a Inglaterra,
Estados Unidos da América entre outros países e ter conversas
com pessoas que falam inglês.

Agrupamento de Escolas Leal da Câmara
Eu aprendo inglês a ver filmes. Eu aprendo
inglês porque vou estudar para Los Angeles.
Eu aprendo inglês com a professora Rita e o Tiago
João.

Eu desenhiei a professora com nariz
na sala de aula eu gosto de aprender
inglês porque quando for grande tenho
dois línguas Português e inglês.

Eu aprendo para entrar na universidade
e para a minha maravilhosa educação.
Eu aprendo na escola e em casa para cumprir
o trabalho de casa.

1.13. Appendix 2 – Lesson plan #2

Lesson 2

Class: 4º B Level: A1

Date: 4th November 2020 Timing: 45 min.

Project work: *A Multimodal Adventure!* – Part 1 (lesson 1 to 5)

Summary: Exploring the picturebook - *A Perfect Day*



Lesson Rationale

This second lesson is the first of the first part of the project, where students will explore the picturebook *A Perfect Day* (Smith, 2016).

Using a multimodal approach with young learners is a way to create bridges of knowledge because it offers them more opportunities for meaning making. Using a diversity of modes and combining them enriches the Ss' communicative skills, showing more positive results than the (monomodal) traditional linguist approach (Kress, 2009). By combining, for example, images and sounds, the teacher will get through to more students and in a differentiated way. It is common to use flashcards, songs, music, and stories in English Foreign Language (EFL) classes because it is highly effective. Especially with young children, studies show that they learn better when they have an emotional reaction to what is being exposed or explained to them (Ellis & Brewster, 2016).

Children will connect prior knowledge and link it to the new one, as it is impossible to understand, remember or learn something completely unfamiliar. Ss do not easily see the connection between what they already know and the new subject being presented. To solve this problem, the T has to pay close attention to the learners' prior knowledge and use this knowledge to link it with the new one (Klein, 1996).

It is essential to develop and explore young learners' listening skills because they are in their initial contact with a foreign language (e.g. content, meanings, and sounds) and also because they allow learners to listen to "others", which contributes them to understanding them and therefore co-creating multicultural dialogue and plurilingual communication (Mourão, 2012).

Background information

See lesson plan 1.

Overall Aims

By the end of this lesson, students will be able to:

- recognize words and expressions when listening to the audio of the story;
- understand the main idea of the story by listening to it;
- combine what they learn while listening to the story (e.g. vocabulary, language chunks) with previously learned knowledge (e.g. animals, weather, seasons, colours, numbers vocabulary).

Development of the lesson (45 minutes)

Stage 1: Listening to story and vocabulary exercises. (20 min.)

Specific aims:

After listening to the story (*A Perfect Day*, Smith, 2016), Ss will be able to comprehend it. Ss will also complete an exercise that consists in identifying the title of the story, registering 5/7 known English words and describing the main ideas in the story.

Procedures:

- The lesson begins with the welcoming and greetings routine, and then the T presents the overall aims for the lesson and explains what stage they are in the project work.
- The T will ask the class if they like to listen to stories, who usually reads or tells them stories and in what circumstances (e.g. Do they read, or does someone read to them regularly? Where and when?).
- The Ss will listen to an audio (1:55 min.) of the picturebook *A Perfect Day* (Smith, 2016), which promotes their listening skills.
- The T explains the exercise by giving examples and asking Ss to recall already known vocabulary, reinforcing the Ss' oral skills and recalling previous learned themes such as colours, shapes, animals, food, numbers, and seasons.

- The T will ask the Ss to close their eyes and take three deep breaths before the audio starts (YouTube reading 1:55 min).
- Before the Ss listen to it a second time, the T will hand out a listening comprehension exercise and explain it in English and Portuguese (Appendix 2.1.).
- The Ss will have to identify the title, English words they recognize, and the story's overall main ideas in Portuguese.

Resources/ Materials:

- Audio from the story *A Perfect Day* (Smith, 2016); listening comprehension worksheet (Appendix 2.1.).

Possible Problems/ Solutions:

If a S finishes the listening comprehension worksheet beforehand, the T will ask him/her to help a S who has more difficulties.

Stage 2: Vocabulary exercises. (25 min.)

Specific aims:

Each vocabulary worksheet has five questions. In the level 1 worksheet it is expected that Ss be able to answer correctly to four of the questions, while in the level 2 worksheet it is expected that they respond correctly to three questions.

Procedures:

- Ss will listen to the T read-aloud of the (same) story *A Perfect Day* (Smith, 2016)
- The T will hand out and explain the multiple-choice level 1 worksheet with pre-known vocabulary.
- The T will give Ss 5 minutes to complete the level 1 vocabulary worksheet (Appendix 2.1).
- After time is up, the T will orally ask the Ss for the correct answers, and they will respond one at a time. If there are any doubts, the T will explain by using other examples and modes.

- The T will read it again, and afterwards, she will hand out the level 2 vocabulary worksheet (Appendix 2.1.).
- After the 7 minutes given by the T are up, the Ss will give their answers orally, similarly to what was done with the previous worksheet.
- The T will have different Ss participate, in order for everyone to participate.
- The T will end the lesson by quickly summarizing what was done.

Resources/ Materials:

- Level 1 multiple-choice worksheet (Appendix 2.1.), Level 2 multiple-choice worksheet (Appendix 2.1.)

Possible Problems/ Solutions:

This is a heterogeneous group; therefore, students have different levels of English, reflecting the results of the tasks both in time and quality. To manage this challenge, the T will ask the Ss who finish first to help those who have more difficulties. This way, everyone completes the assignments and the group keeps up with the same procedures as scheduled to finalize the project together. The main goal is to make sure that no one is left behind.

1.14. Appendix 2.1. Lesson Materials

Worksheet: Listening comprehension

Listening Comprehension



After listening to the story,
please fill in the blocks.

Título

**Palavras
"soltas"
em Inglês**

**Ideias
"gerais"
em Português**

Source: Teacher made on *Canva*

Worksheet: Listening comprehension, multiple choice level 1

A PERFECT DAY



Read the questions and **circle** the correct answers.

What is the weather like?

Rainy

Snowy

Windy

Sunny

How many animals are there?

Seven

Four

Six

Five

What is the name of the boy?

Bern

Benny

Bert

Berry

Who is lying on a flower bed?

Dog

Squirrel

Cat

Bert

What colour is the Bear?

Grey

Black

White

Brown

Source: Teacher made on *Canva*

Worksheet: Listening comprehension, multiple choice level 2

A PERFECT DAY



Read the questions and **circle** the correct answers.

What is in Bert's bag?

Bread

Sweets

Birdseed

Cookies

What is the Cat's bed made of?

Daisy

Roses

Cactus

Daffodils

Which animals appear in the story?

Lion

Dog

Lizard

Mouse

Cat

Cow

Bear

Snake

Squirrel

Chickadee

Wolf

Who is in the wading pool?

Squirrel

Chickadee

Dog

Cat

Where is Bert by the end of the story?

Garden

School

Cinema

Home

Source: Teacher made on *Canva*

1.15. Appendix 3 – Lesson plan #3

Lesson 3

Class: 4º B Level: A1

Date: 5th November 2020 Timing: 45 min.

Project work: *A Multimodal Adventure!* – Part 1 (lesson 1 to 5)

Summary: Exploring the picturebook – *A Perfect Day*



Lesson Rationale

In this lesson Ss will explore the images in the picturebook *A Perfect Day* (Smith, 2016). The illustrations in picturebooks contribute to support children's learning process as they construct meaning in their minds. Theorists highlight the role of illustrations in picturebooks and their importance in promoting four different literacies: "visual literacy"; "literary literacy"; "cultural literacy" and "functional literacy" (Ellis & Brewster, 2000).

This lesson will focus on the exploration of the different modes that the picturebook has to offer. Combining different modes will work as a scaffolding technique to help Ss interact with the T and with each other. It will also offer Ss the opportunity to link the familiar with the new/unfamiliar knowledge, allowing them to use their previous knowledge, often in their language, which supports their foreign language learning (Mourão, 2012).

The T will ask Ss to use English as much as possible; however, research defends that the child's own language should be used as a support for English: "[u]se what they say as a support for their understanding. You can reply and expand in English" (Mourão, 2003, p. 5). Therefore, Ts should encourage children to comment on illustrations using their own language, and then the T can translate or rephrase it into English. It is crucial to combine modes because the communicative method does not apply only to oral skills. The writing and reading skills are also fundamental to enhancing the Ss' abilities and capacities to know and use the English language (Richards & Rodgers, 2001).

Using two or more modes is essential because Ss need to make sense of the whole story. Meaning making is easier to do when combining different modes in the previous lessons the Ss were in contact with the story in a sound mode. However, in this lesson, they will have the opportunity of linking the oral with the visual mode, and they

will also be able to see the written text that goes with the illustrations, therefore improving their meaning making capacities.

Background information

See lesson plan 1.

Overall Aims

By the end of this lesson, students will be able to:

- know the story (*A Perfect Day*, Smith, 2016) and be able to retell it by using some words in English;
- write the missing words in the story.

Development of the lesson (45 minutes)

Stage 1: Discovering and exploring images in the picturebook. (25 min.)

Specific aims:

Ss will be able to retell the story and answer follow-up questions about the characters, settings, repetition expressions, and the overall meaning and content.

Procedures:

- The lesson starts with the welcoming and greetings routine, the T makes the checkpoint of the project work, and presents the overall aims of the lesson.
- The T will introduce the images from the picturebook *A Perfect Day* on a video (e.g. YouTube storytelling download) by projecting it on the classroom wall, therefore combining the linguistic mode (e.g. oral and writing) with the visual mode (e.g. images/illustrations).
- The T will tell the Ss to pay attention because the T will ask follow-up questions about the story.
- After watching the story, the T will hand out a glossary (easy level) worksheet (Appendix 1.1.) for the Ss to complete in 5 minutes to do it.
- The T will walk around the classroom and check the Ss' work while doing it.

- After the time is up, the T will correct it orally by calling upon students to respond.
- Afterwards, the T will hand out the glossary (hard level) worksheet and give Ss 7 minutes to do it (Appendix 1.1.).
- The T will walk around the classroom and check the Ss' work while doing it.
- Once the time is up, the T will correct it orally calling upon students to give the responses.
- Next, the T will ask a couple of Ss to retell parts of the story and answer questions about the vocabulary on images.
- The T will insist on exploring the visual and linguistic modes of the story until everyone knows and understands most of the vocabulary and language chunks that appear in the story.

Resources/ Materials:

- Video of the story *A Perfect Day* (Smith, 2006) in mp4 format (YouTube download), picturebook double page print on A3 format (same as Appendix 4.1.), duct tape, level 1 and level 2 glossary worksheets.

Possible Problems/ Solutions:

The classroom is exposed to sunlight and there is no way to darken it. This situation makes it difficult to use the projector, especially on Wednesday because the lesson is in the morning. However, when it is cloudy or on rainy days, it is possible to use the projector. Bearing this in mind, the T printed the picturebook pages in an A3 format to create a gallery on the side wallboard of the classroom if she cannot project the story.

Stage 2: The written story in a fill in the gaps exercise (20 min.)

Specific aims:

Students must complete the fill in the gap worksheet by writing 15 correct words of the 25 available, so to improve their writing skills.

Procedures:

- The T will hand out the fill in the gap worksheet and explain the exercise to the class (Appendix 3.1.)
- The T will inform the Ss that they have 15 minutes to solve the exercise.
- The T will walk around the classroom and check the Ss' work while doing it.
- After the 15 minutes granted to do the exercise are up, the T will begin the oral correction.
- Keeping variety in mind, the T will have different Ss answer to have all of them participate and engaged.
- The T will end the lesson with a quick summary of what was done.

Resources/ Materials:

- Fill in the gap worksheet.

Possible Problems/ Solutions:

The group is heterogeneous as Ss have different levels of English. The T will ask those who finish first to help those who have more difficulties to manage this. This way, everyone ends the assignments. The main goal is to make sure everyone moves forward at a similar pace.

1.16. Appendix 3.1. Lesson Materials

Worksheet: Listening comprehension, glossary easy level



Write the meaning of
the words, use a pencil.

Sun _____

Water _____

Dog _____

Cat _____

Friend _____

Bird _____

Up _____

Down _____

Perfect _____

Hot _____

Best _____

Flower _____

Source: Teacher made on *Canva*

Worksheet: Listening comprehension, glossary hard level



Write the meaning of
the words, use a pencil.

Warmth _____

Daffodils _____

Grew _____

Pool _____

Birdseed _____

Topped _____

Feeder _____

Chickadee _____

Squirrel _____

Dropped _____

Corncob _____

Grass _____

Source: Teacher made on *Canva*

Worksheet: Writing task, fill in the gaps

A PERFECT DAY



Fill in the gaps using the same words in the picture book.

The warmth of the _____ ... felt good on the cat's back.
Cat liked to be in the _____ bed where the daffodils grew.
It was a perfect day for _____.

The cool of the _____ was what Dog liked best.
When it was hot, _____ sat in the wading pool that his
_____ Bert filled for him.
It was a perfect _____ for Dog.

(Birdseed) Bert topped off the _____ feeder with it.
It was a perfect day _____ Chickadee.

Squirrel went _____ the pole.
Squirrel went _____ the pole.
Squirrel could _____ get to the seed.
_____ dropped a corncob onto the grass.
It was a _____ day for Squirrel.

It WAS a perfect day for Squirrel. It _____ a perfect day
for Chickadee. It _____ a perfect day for Dog. It _____
a perfect day for Cat.

The _____ of the sun. The cool of the _____. A belly
full of _____ and _____. A flower _____ for a nap. IT
_____ A PERFECT _____ FOR _____.

Gallery – Images from the picturebook *A Perfect Day* (Smith, 2016).



Double page A3 format

Source: Printed by Teacher from the picturebook *A Perfect Day* (Smith, 2016)

1.17. Appendix 4 - Lesson plan #4

Lesson 4

Class: 4º B Level: A1

Date: 11th November 2020 Timing: 45 min.

Project work: *A Multimodal Adventure!* – Part 1 (lesson 1 to 5)

Summary: Exploring the picturebook - *A Perfect Day*



Lesson Rationale

In this lesson we will continue to explore the images from the picturebook making sure that Ss comprehend the content and vocabulary of the story *A Perfect Day* (Smith, 2016).

Picturebooks go beyond the typical thematic language of primary classes and cover more challenging topics or provide opportunities to approach topics from a different perspective. Picturebooks are suitable for older primary children and encourage a more active learner who can grasp what the pictures depict, and the words say. The illustrations also stimulate their imagination and help them learn how to read pictures. Illustrations in picturebooks are not just for supporting the understanding of language; they contribute to visual decoding skills (Mourão, 2012). It is increasingly clear that the recognition and promotion of illustrations in picturebooks supports the development of language and emotional intelligence (Ellis & Brewster, 2002). Using the visual mode is essential for meaning making because the more Ss understand the story content and structure, the more they will develop their strategies to create stories.

In this lesson Ss will play a game using the flashcards, this is essential for the acquisition of the new vocabulary because it is easier to link it to the prior one, but it is also vital for the Ss' meaning making about the story and its content.

Furthermore, I need to highlight the importance of having Ss participate in the correction of exercises because it provides an (inter)active and creative way for learners to use the language and express themselves. Participation engages learners in multi-sensory experiences that contextualize both content and language. Having Ss correct their work provides concrete examples of what they have been learning, and they can share this with others.

Background information

See lesson plan 1.

Overall Aims

By the end of this lesson, students will be able to:

- make sense of the story images and retell the story with the aid of flashcards;
- understand and recognize the story structure;
- understand and use the 5 WH Questions.

Development of the lesson (45 minutes)

Stage 1: Multimodal storytelling guessing game. (25 min.)

Specific aims:

Ss will recognize the images of the picturebook *A Perfect Day* (Smith, 2016) on the flashcards and order them correctly.

Procedures:

- The lesson begins with the welcoming and greetings routine, and then the T presents the overall aims for the lesson and explains what stage they are in the project work.
- The T will then distribute the picturebooks' 32 pages in flashcard format (Appendix 4.1.).
- The T will give two flashcards to the Ss who participate less (the class has 21 Ss; therefore, some of them have an extra flashcard).
- After, the T will explain to the Ss that they all have a part of the story and, when the right time comes (according to the order of the story), they should show the image to the rest of the class, and if it contains words, they should read it out loud.
- The T asks if anyone has any doubt. If not, they start the multimodal storytelling guessing game.
- The T asks the S who has the cover of the picturebook to raise the flashcard and read the title out loud in a clear voice for the whole class to hear.

- The T will ask the following S holding the first page of the picturebook to continue, and so on.
- The T will ask about vocabulary and content throughout the game; sometimes asking the S who held the flashcard and other times other Ss. This way, she keeps all the Ss' attention, which contributes to their motivation.
- When the pages only have images, the T will ask about the vocabulary known and the new one.

Resources/ Materials:

- Flashcards with images from the picturebook *A Perfect Day* (Smith, 2016) (Appendix 4.1.).

Possible Problems/ Solutions:

Ss can be overly excited when it comes to games, so it is expected that the noise and agitation levels rise above the normal. The T will pay attention to the Ss who go beyond the reasonable noise level and ask them difficult questions, this way keeping them busy by thinking.

Stage 2: A multimodal multiple-choice worksheet (20 min.)

Specific aims:

The students will be able to correctly answer at least three of the five WH questions about the story *A Perfect day* (Smith, 2016).

Procedures:

- The T will hand out a multimodal multiple-choice worksheet (Appendix 4.1).
- She will then explain it to the Ss and state that they have 5/7 minutes to complete it.
- Once they have finished, the T will ask different Ss the answers and then give the correct one. This way, she makes sure everyone participates.
- After correcting the exercise, the T will ask them more questions within the story's theme using the 5 WH questions.
- The T will end the lesson by quickly summarizing what was done.

Resources/ Materials:

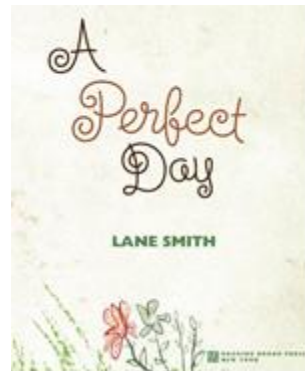
- Multimodal multiple-choice worksheet (Appendix 4.1.).

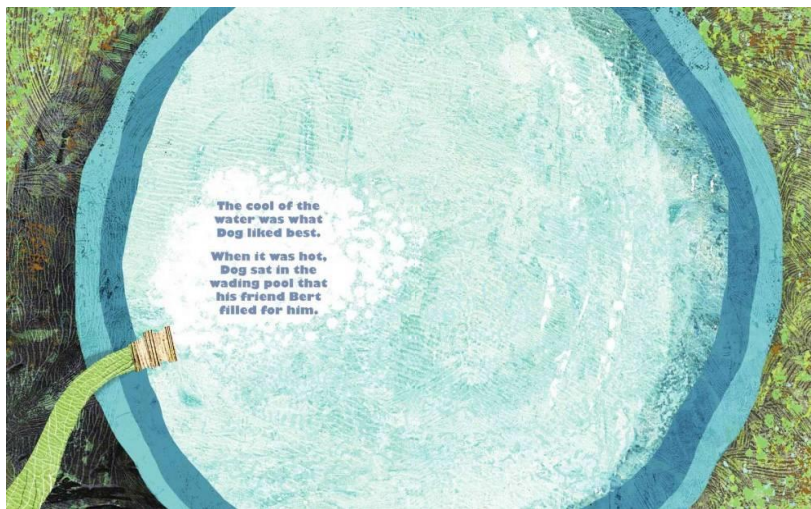
Possible Problems/ Solutions:

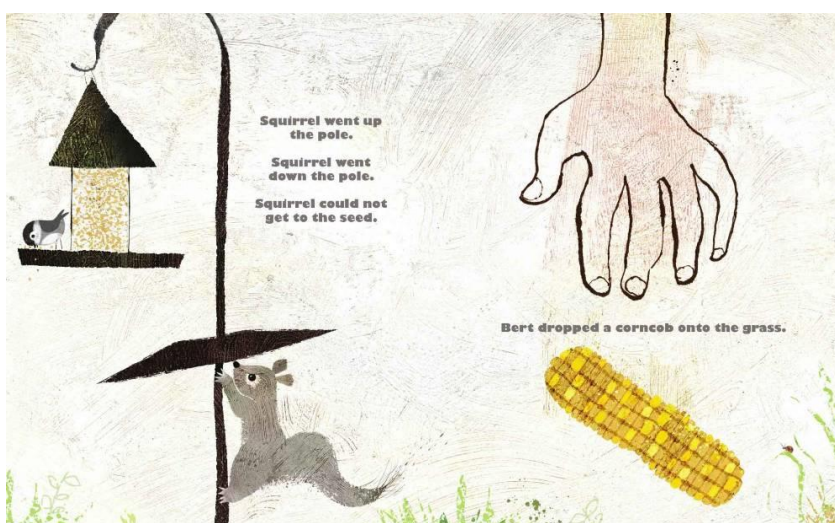
As a heterogeneous class, Ss have different English levels, which is reflected in the results of the tasks, both in terms of time and quality. The T will manage the timings to manage this problem, making sure the Ss with more difficulties participate. This way, everyone has the same number of opportunities to participate. The aim is to guarantee that no S is left behind.

1.18. Appendix 4.1. Lesson materials

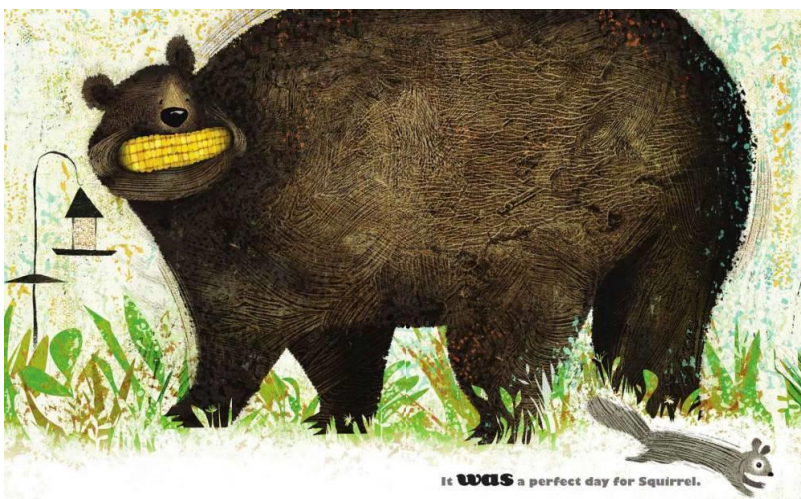
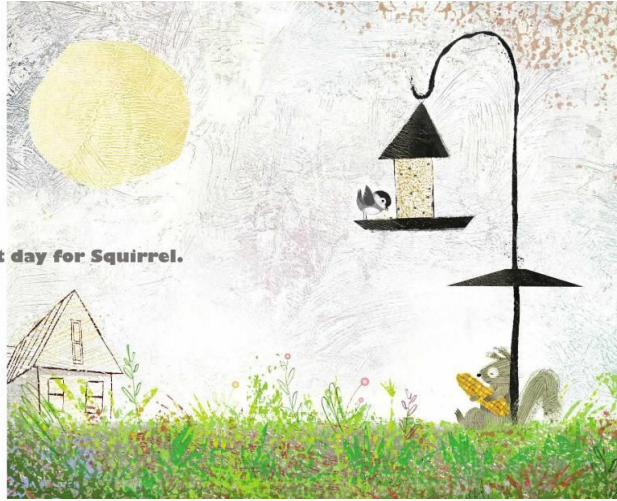
Flashcards from picturebook *A Perfect Day* (Smith, 2016)







It was a perfect day for Squirrel.





Multimodal multiple-choice worksheet - 5 WH Questions

A Perfect Day Story Quiz



Observe the image.
Read the questions.
Circle the correct answers.

| Image | Question | Multiple Choice | |
|---|---|---|---|
|  | Who is in the water? | a) Cat c) Bert | b) Bear d) Dog |
|  | When does the story take place? (pick 2) | a) Night c) Winter | b) Morning d) Summer |
|  | What is the Bear doing? | a) Sleeping c) Eating | b) Drinking d) Jumping |
|  | Where is the Cat sleeping on? | a) Grass c) Flowers | b) Water d) Dirt |
|  | Why are they sad? | a) The Bear ruined their day c) School is closed | b) They can't play videogames b) It is raining |

Source: Teacher made on Canva

1.19. Appendix 5 – Lesson plan #5

Lesson 5

Class: 4º B Level: A1

Date: 12th November 2020 Timing: 45 min.

Project work: *A Multimodal Adventure!* – Part 1 (lesson 1 to 5)

Summary: Exploring the picturebook - *A Perfect Day*



Lesson Rationale

This lesson will serve as a middle checkpoint of the project work. The T will go through the work that has been done up until now and make sure that nothing is missing. The T will also assess what Ss know and link it to the new knowledge. As Ausubel (1968) states, “The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly” (p. vi).

This is the last lesson dedicated to the project work’s first part, so the T will make sure everyone has accomplished what was planned. Ss will therefore organise their work in the portfolio. The Ss who have not accomplished everything will be given the opportunity to do so. This teaching strategy will be done through a peer work strategy. However, if it does not work, the T will help. The goal is for everyone to have the portfolio completed.

The T will also provide feedback about the work done until now. It is vital to provide feedback because Ss need to take control of their learning. The feedback enables them to come up with strategies to overcome their difficulties.

Background information

See lesson plan 1.

Overall Aims

By the end of this lesson, students will be able to:

- receive and acknowledge the individual feedback of the first part of the project (e.g. the six worksheets done from lesson 2 to lesson 4);
- organise and complete their portfolios;

- reflect upon the moral of the story, and afterwards, they will be able to express ideas and opinions about it.

Development of the lesson (45 minutes)

Stage 1: Worksheet feedback and portfolio update. (25 min.)

Specific aims:

Practice self-assessment through the portfolio. Develop communicative skills in an inquiry-based dialogue.

Procedures:

- The lesson begins with the welcoming and greetings routine, and then the T presents the overall aims for the lesson and explains what stage they are in the project work.
- The T will also explain that this will be the lesson that will link the first part of the project work with the second one. This lesson sums up the first part of the project and, at the same time, introduces the final part of the project.
- The T will give the Ss their portfolios, and will then go through all the tasks, making sure that everyone has done everything. The T will also give written feedback on the six worksheets from the first part of the project work.
- Ss will then be asked to update their portfolios and organise and archive all tasks belonging to the first part of the project.
- Ss will also have the opportunity to complete the missing tasks. In view of this, when a S does not have a specific worksheet, the T will provide them with a copy for the S to complete it. Once they finish, they will archive it in their portfolio.
- The T will check which Ss already finished their work and those who have finished, she will assign them to work with those who are having more difficulties. The T will make sure that this peer work combines Ss that usually do not work together.

- Additionally, the T will give the opportunity for Ss to expose their doubts (in case they have any), hence promoting and developing their communicative skills as they interact with the T in a question-based dialogue.
- Afterwards, the T informs the Ss that from the next lesson onwards, they will act as authors and follow the procedures of a creative process that will lead them to the conception and production of their own story (drawing and writing a multimodal narrative).
- The T will go over the whole project work and explain the remaining lessons until the end of the project, highlighting the 10th lesson where they will have the e-book presentation. The last one, the 11th lesson, will be when the Ss share their creative work in a multimodal way, both orally and visually.

Resources/ Materials:

- Written feedback from the T, portfolios (Appendix 1.1.), worksheets from previous lessons (Appendixes 2.1./3.1./4.1.)

Possible Problems/ Solutions:

Peer learning activities provide better results and produce higher achievements. This learning strategy works as a collaborative bridge of knowledge, benefiting both sides (the student that needs help and the one who helps) (O'Donnell & King, 1999). However, there is a challenge in assigning pair or group work. The T will have to pay attention to see if the “partnership” works since sometimes Ss do not get along, or the opposite, they get along too well, and one of them ends up doing the work for the other. Negotiation skills and compromise are required from both sides.

Stage 2 Reflecting upon the story (20 min.)

Specific aims:

Ss will be able to reflect upon the story and share their opinions with the group.

Procedures:

- To finish the lesson and this first part of the project, the T will ask Ss (one at a time) to share their ideas and opinions about the story.
- The T will not say anything until all the Ss have participated.
- Right before the lesson ends, the T will sum up the Ss' ideas and opinions and wrap it up with the simple notion that the story is all about points of view and that if we do not take "others'" point of view into consideration, we are just like the bear and ruin a perfect day for them.
- The T will end the lesson by quickly summarizing what was done.

Resources/ Materials:

- Picturebook *A Perfect Day* (Smith, 2016) classroom gallery (Appendix 3.1).

Possible Problems/ Solutions:

The project work classes have specific characteristics, such as loudness and agitation because it implies movement and action towards meaning making and meaningful knowledge. All of this will result as knowledge input or practice of the linguistic content, therefore, enhancing the Ss' communicative skills. Keeping this in mind, the T will establish rules about the order of speaking and the time each Ss has.

1.20. Appendix 6 – Lesson plan #6

Lesson 6

Class: 4º B Level: A1

Date: 18th November 2020 Timing: 45 min.

Project work: *A Multimodal Adventure!* – Part 2 (lesson 6 to 10)

Summary: Creating a multimodal narrative - *A Perfect Day*



Lesson Rationale

This lesson and the following four lessons are dedicated to the Ss' creative process. The purpose is for Ss to see themselves as authors and to work with texts, both in writing and drawing, in order to create a “mini picturebook”.

Throughout this process, the T has a peripheral, however, important role to do as “facilitator”; she acts as a coach by providing advice and guidance, helping students clarify ideas and limit tasks. According to Harmer (2007), the term “facilitator” is used by many authors to describe a particular kind of teacher, one who fosters learners' autonomy, by using group and pair work and by acting as more of a resource than a transmitter of knowledge.

In this particular lesson, the Ss will practise brainstorming exercises that stimulate their creative capacities and develop their communicative skills. They need to know how to organize ideas and consequently, how to express themselves. The 5 WH Questions are essential for a practical communicative experience and learning this type of grammatical issues in a specific context, like the storytelling, is much more effective and appealing to students. Children love stories, and if they are stimulated to read and create them, they will become efficient readers, which is essential for their academic and personal success (Ellis & Brewster, 1997, 2000).

Background information

See lesson plan 1.

Overall Aims

By the end of this lesson, students will be able to:

- link prior knowledge with new one, particularly applying the 5 WH question to write the story/narrative;
- apply the notes on the 5 WH Question (personal) brainstorm, using those elements to design their story map.

Development of the lesson (45 minutes)

Stage 1: Individual brainstorm to create a story. (45 min.)

Specific aims:

Ss will be able to understand the 5 WH questions and use them to create an original story/narrative.

Ss will be able to write down at least one of the several words possible in each of the 5 clouds of thought (e.g. 5 WH Questions).

Procedures:

- The lesson begins with the welcoming and greetings routine, and then the T presents the overall aims for the lesson and explains what stage they are in the project work.
- The T will explain the 5 W Questions using the Ss' knowledge about the picturebook *A Perfect Day* (Smith, 2016).
- The T will stand next to the story's gallery and make a round though the whole class about the 5 WH Questions with the support the gallery images.
- When the Ss understand and correctly answer the 5 W Questions about the story, the T explain to them that they will use this method (5 WH Questions) to create their story.
- Furthermore, she will explain to Ss that by answering these questions they will have the main elements that compose a story.

- The T will give Ss a “brainstorming worksheet” with the 5 WH questions (Appendix 6.1)
- The T explains the exercise in English and in Portuguese to make sure everyone understands.
- The T will ask a series of questions about the work they have done to make sure everyone is following.
- The T will end the lesson by quickly summarizing what was done.

Resources/ Materials:

- Brainstorm worksheet (Appendix 6.1.).

Possible Problems/ Solutions:

Young learners lack confidence in writing. Sometimes they get blocked and give up on tasks they are unfamiliar with or that are more demanding. The T will pay attention to each one of the class members. If she spots someone with concerns and fears, the T will give them a pep talk, and if it does not work, the T will ask a classmate with enthusiasm to help.

1.21. Appendix 6.1. Lesson materials

Brainstorming: Written task, 5 WH questions

A PERFECT DAY

By _____

BRAINSTORMING:
RESPONDE À PERGUNTA DE CADA
NUVEM EM PORTUGUÊS E INGLÊS

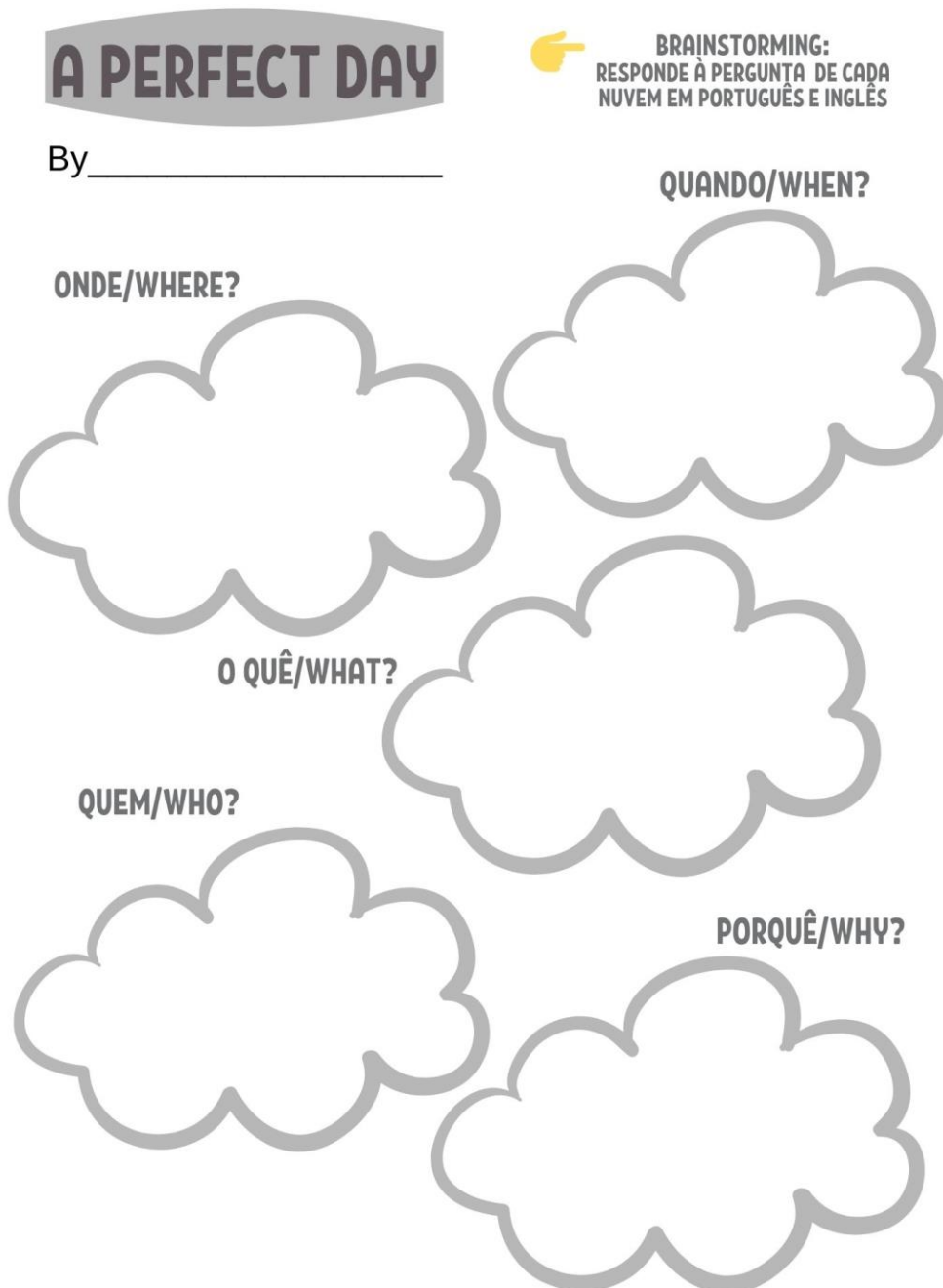
ONDE/WHERE?

QUANDO/WHEN?

O QUÊ/WHAT?

QUEM/WHO?

PORQUÊ/WHY?



Source: Teacher made on *Canva*

1.22. Appendix 7 - Lesson plan #7

Lesson 7

Class: 4º B Level: A1

Date: 19th November 2020 Timing: 45 min.

Project work: *A Multimodal Adventure!* – Part 2 (lesson 6 to 10)

Summary: Creating a multimodal narrative - *A Perfect Day*



Lesson Rationale

In this lesson Ss will continue to work on their creative process in order to create their story. Stories keep children engaged, especially illustrated stories. If they are given the opportunity to create their own stories, they feel proud of being an author and creating and sharing their work with others. It not only empowers them, but most of all they feel engaged in a meaningful learning process. Language learning takes place when children are engaged in meaning making activities.

In this lesson Ss will watch a video about the construction of a story map. By writing down the elements of the story (Appendix 7.1. Story map: Written task), Ss will complete one more step towards their story.

While watching the video, the T will stop and explain to the Ss the video to make sure that everyone understands what is being explained/said. All Ss are different from one another, so some take longer to fully understand what is going on in the lesson when considering video input. Having said that, if a S is confused, the T will have another S explain to him/her that issue. Peer learning activities are both valid and efficient and provide better results and produce higher achievements (O'Donnell & King, 1999).

Background information

See lesson plan 1.

Overall Aims

By the end of this lesson, students will be able to:

- write a story map using as much English as possible;

- create a multimodal narrative (e.g. a story combining writing with drawings).

Development of the lesson (45 minutes)

Stage 1: Creating a story map. (45 min.)

Specific aims:

Ss will be able to create a multimodal narrative using the preselected elements in the story map. The Ss will write at least three of the five boxes in English.

Procedures:

- The lesson begins with the welcoming and greetings routine, and then the T presents the overall aims for the lesson and explains what stage they are in the project work.
- The T will show the class the video: *How to make a story map*.
- The T will hand out the story map worksheet and explain it to the Ss (Appendix 10).
- Ss will be asked to write the elements of their story in the five boxes (e.g. characters, settings, beginning, middle, end).
- Whenever they can, they will write the sentences in English (e.g. loose words, language chunks). Ss can also do it in Portuguese and afterwards the T will help them translate.
- After having written the story elements, the Ss will show it to the T, and if it is not correct, the T will help them improve.
- The T will end the lesson by quickly summarizing what was done.

Resources/ Materials:

- Story map video (YouTube mp4 download), storyboard worksheet (Appendix 7.2.), pens and pencils.

Possible Problems/ Solutions:

Ss are not familiar with autonomous work, so the T has to pay attention to distractions and keep Ss focused on the task. All Ss are different from one another, so


some will take longer to complete the task. The T will speak with the students in between the video watching to ensure that every S is focused and concentrated on what is asked of him/her.

Appendix 7.1. Lesson materials

Story map: Written task

A PERFECT DAY

By _____



Story map:
Escreve os elementos para a construção
da tua história (em Inglês, caso não saibas
alguma palavra, escreve em português)

Characters

Settings

Beginnig

Middle

End

Source: Teacher made on Canva

1.23. Appendix 8 – Lesson plan #8

Lesson 8

Class: 4º B Level: A1

Date: 25th November 2020 Timing: 45 min.

Project work: *A Multimodal Adventure!* – Part 2 (lesson 6 to 10)

Summary: Creating a multimodal narrative - *A Perfect Day*



Lesson Rationale

In this lesson the Ss will do the story board for their story. Stimulating the Ss' imagination and empowering them with a sense of accomplishment. Giving them the liberty to use their creativity and express their story in the storyboard using both words and drawings.

In the primary educational context, a range of strategies should be considered to give support to all development areas. For young learners, teaching should be concrete, multisensory, and multimodal. Language teaching strategies include modifying language, repetition, recasting, stressing critical words during the speech, and providing visual stimulation, considering Ss as graphic organisers and supporting understanding (Kress, 2009). This line of thought supports the idea of the creative child and can also be an author.

Ss will fill empowered to create their own story with an effective method that they can use and apply from now on. Listening to stories and telling one's own story are opportunities to practise all parts of the language, including speech, vocabulary, and grammar.

Background information

See lesson plan 1.

Overall Aims

By the end of this lesson, students will be able to:

- engage themselves in the personal project of creating a multimodal narrative;
- Ss will complete the personal glossary of their story.

Development of the lesson (45 minutes)

Stage 1: Creating a storyboard. (45 min.)

Specific aims:

By the end of this lesson Ss will be able to have the storyboard worksheet complete; the Ss will also be able to draw their story and write the sentences in English (e.g. loose words, language chunks).

Procedures:

- The lesson begins with the welcoming and greetings routine, and then the T presents the overall aims for the lesson and explains what stage they are in the project work.
- The T will then distribute a storyboard worksheet (Appendix 8.1.).
- Ss will be asked to draw their story in four frames in A5 format.
- The T will end the lesson by quick summarizing what was done.

Resources/ Materials:

- Storyboard worksheet (Appendix 8.1.), pens and pencils.

Possible Problems/ Solutions:

Not all Ss have excellent drawing skills, so it would not be fair to assess them based on that criteria. Instead, the teacher will focus on the time and energy they spend doing the project and the level of interest and effort applied to the project. The T will also consider the linguistic accuracy, reflection upon the given theme, and the content.

1.24. Appendix 8.1. Lesson materials

Storyboard: Multimodal task, draw and write

A PERFECT DAY

By _____

Story Board:

Desenha a sequência da tua história em 4 partes e legenda em Inglês e Português

Source: Teacher made on Canva

1.25. Appendix 9 – Lesson plan #9

Lesson 9

Class: 4º B Level: A1

Date: 26th November 2020 Timing: 45 min.

Project work: *A Multimodal Adventure!* – Part 2 (lesson 6 to 10)

Summary: Creating a multimodal narrative - *A Perfect Day*



Lesson Rationale

This lesson is the last one regarding the steps of the creative process. In this lesson some agitation is expected, as there are many differences in the Ss' work (both in quality and quantity). That being said, the T will try to minimise this disparity by having the Ss help each other. Group interaction and cooperation are the pillars to build a strong sense of belonging. When collaborating, group members need to share the same goals. As Ss see themselves as one, they view collective achievements are more significant and powerful than individual achievements. Enhancing teamwork is a way to produce effective learning. Research has shown that competitive and individualist modes are not the steps to success. Instead, collaboration and cooperation have much better personal, interpersonal, social, and academic outcomes (Sharan, 1994).

Throughout the project work it was essential to develop strategies that lead the Ss to meaningful learning experiences. Ss work harder when they know they will share their work with their classmates (Johnson, 2015), in this case, they will share their stories in the last lesson. Also, in the next lesson, their creative process as well as their mini-bio and the self-portrait will be presented to the class, namely, the e-book projection. These kinds of events are essential to elevating Ss' motivation, and at the same time, it reinforces their will power. It also brings the Ss together through a group project work, such as the class e-book, contributes to the Ss' notion of accomplishment and fulfilment.

Background information

See lesson plan 1.

Overall Aims

By the end of this lesson, students will be able to:

- complete the four frames story in an A5 format (e.g. drawing, colouring);
- create and write speech balloons;
- see themselves as authors by drawing their self-portrait and mini autobio.

Development of the lesson (45 minutes)

Stage 1: Finish the four-frame storybook (25 min.)

Specific aims:

Ss will finish drawing and colouring the four-frame story and writing the speech balloons and glue them in the folded cardboard book. They will also decorate the cover with the title and the authors' name as well as complete the information on the back of the book, namely place and date. By the end of this lesson, the Ss will have completed the book.

Procedures:

- The lesson begins with the welcoming and greetings routine, and then the T presents the overall aims for the lesson and explains what stage they are in the project work.
- The T will then give Ss four A5 format sheets of paper to draw/write their story.
- The T will ask Ss to write the speech balloons of the story on another sheet of paper so they can be corrected before they insert them in the story images.
- The T will help students with English words they want to use, either by reminding them of already known vocabulary or introducing new, unfamiliar vocabulary and/or expressions.
- The T will afterwards distribute a folded cardboard to each S and explain how they will put their book together, namely how the pages/frames will be glued.
- The T will show an example of a book cover (e.g. title and author) (Appendix 9.1)

Resources/ Materials:

A5 format sheet and folded cardboard books (Appendix 9.1.), colourful sheets, pencils, pens, scissors, glue.

Possible Problems/ Solutions:

Managing the noise and agitation typical of the project work classroom is a huge challenge. It is also challenging to manage timings because it is a heterogeneous class and some Ss finish earlier than others. The solution is to have the Ss who finish first to do extra tasks. For example, for those Ss who finish first, the T will ask them to create an invitation for their family/parents (Appendix 9.1.) about the next lessons' e-book presentation.

Stage 2: The notion of Ss as authors (20 min.)**Specific aims:**

Ss will draw their self-portrait in the handout worksheet. Ss will do the mini autobio worksheet in which they will complete sentences about their favourite things.

Procedures:

- The T explains the concept of the S as an author.
- The T will distribute the self-portrait worksheet and explain that the task will be included in the e-book.
- Afterwards, the T will hand out the mini autobio worksheet and explain that the task will be included in the e-book.
- While they are doing the worksheets, the T will write on the blackboard the words that the Ss do not know in English.
- The T will end the lesson by quickly summarizing what was done.

Resources/ Materials:

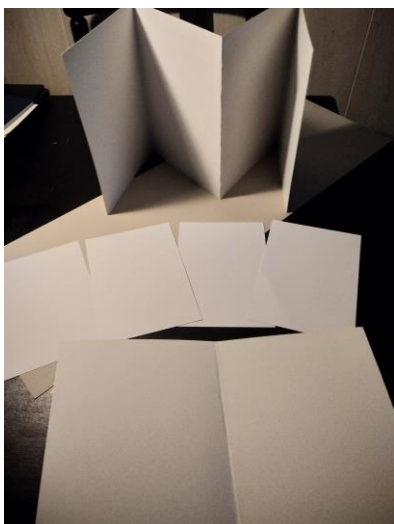
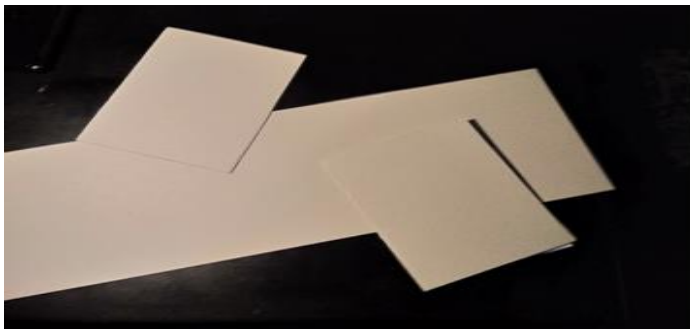
- Self-portrait worksheet (Appendix 9.1.), mini autobio worksheets (Appendix 9.1.), blackboard, chalk, invitations made by a few Ss (Appendix 9.1.).

Possible Problems/ Solutions:

A project is an extended task, in which learners work through several activities towards a common goal. It involves planning, gathering information, discussion, problem-solving, and oral or written reporting (Hedge, 2004). The problem is when some Ss cannot do it within the time established, so the solution is to create a period for them to finish and give them extra help that can either be done by the T or their peers.

1.26. Appendix 9.1. Lesson materials

Book example - Folded cardboard



Source: Teacher hand made

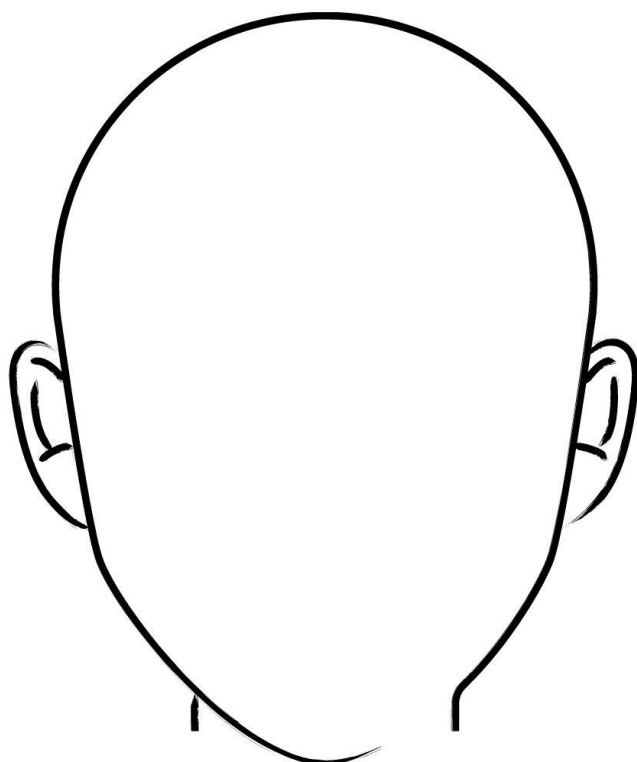
Self-portrait: Drawing task.

**SELF PORTRAIT
MINI BIO**



DESENHA-TE

My nickname is _____



Source: Teacher made on *Canva*

Mini Bio: Written task

SELF PORTRAIT MINI BIO



PREENCHE E CRIA A TUA MINI BIO

My name is _____ **I am** _____ **years old.**

I am from _____

My favourite activities are _____
_____.

My favourite food is _____
_____.

My favourite day is _____
_____.

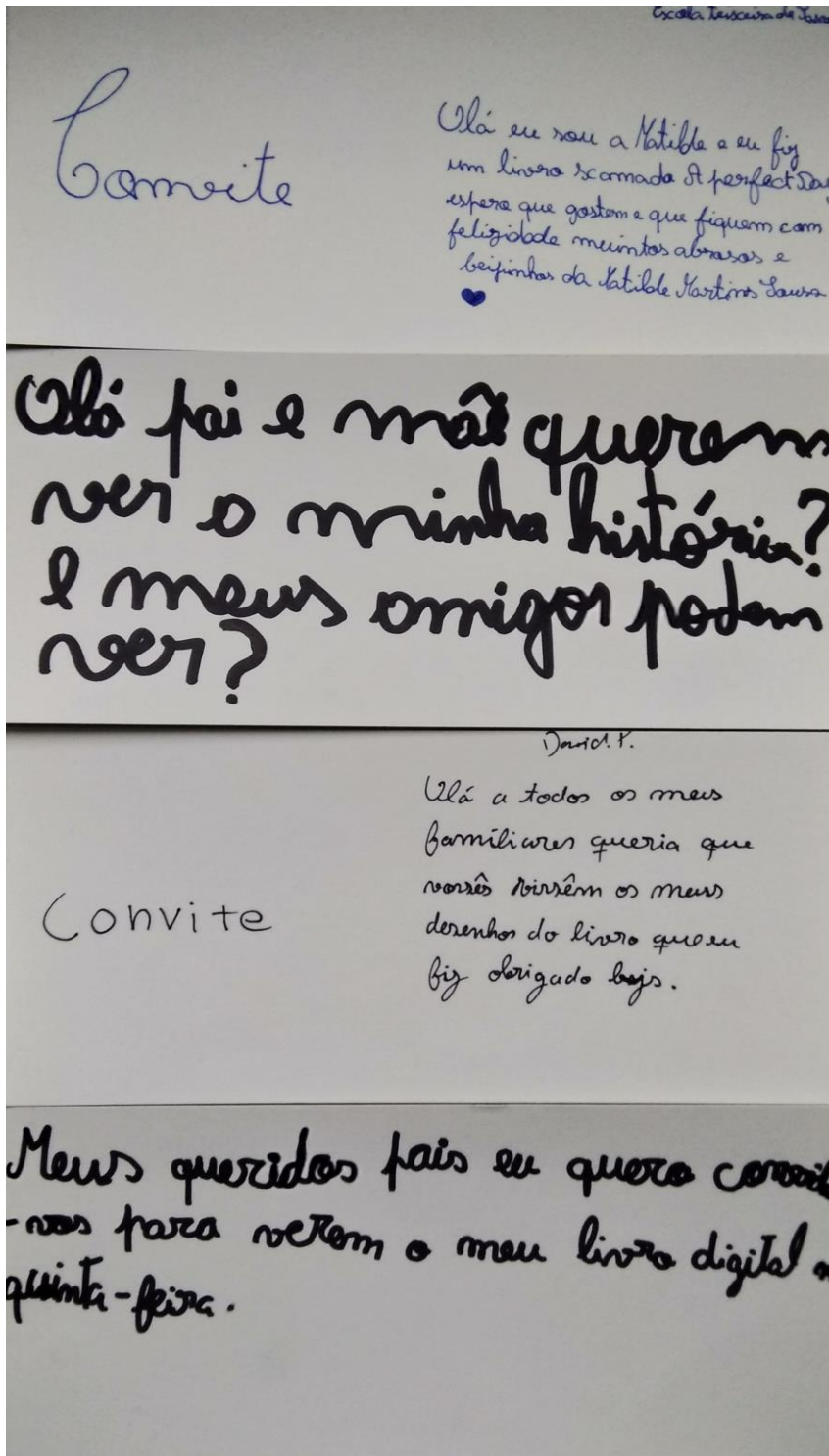
My favourite season is _____
_____.

My favourite places are _____
_____.

I love to spend time with _____
_____.

Source: Teacher made on *Canva*

Invitations made by a few Ss



1.27. Appendix 10 – Lesson plan #10

Lesson 10

Class: 4º B Level: A1

Date: 2nd December 2020 Timing: 45 min.

Project work: *A Multimodal Adventure!* – Part 2 (lesson 6 to 10)

Summary: Creating a multimodal narrative - *A Perfect Day*



Lesson Rationale

This lesson is the last before the presentation, so the T will remind the Ss of how much they have accomplished and be proud of their work and effort. The results are visible and measured by their creative outcomes (e.g. multimodal narrative – *A Perfect Day*). This lesson is an opportunity for Ss to go through and organize their portfolios.

The T will also hand out the same questionnaire from the first lesson to measure the differences in Ss' perceptions and opinions after the completion of the project work. The T will also ask Ss to create another multimodal narrative using the same structure and content from the first lesson.

The Ss who missed a lesson or those who could not keep up with the pace of the project work, sometimes due to personal issues, such as learning disabilities, will be given the opportunity to finish their project work. All Ss should be able to have a complete portfolio composed of all the tasks and exercises planned by the T.

At this point, it is also essential to go back to the vocabulary from previous lessons and associate it with the new vocabulary learned in this lesson. Learning new vocabulary is a crucial skill for developing reading, writing, listening, and speaking skills. The end goal of vocabulary instruction is for Ss to improve language input and output. By understanding and using vocabulary, Ss develop their language skills.

Background information

See lesson plan 1.

Overall Aims

By the end of this lesson, students will be able to:

- have the four frames glued to the folded cardboard in the shape of a book;
- have their portfolios completed with all the tasks;
- understand that the exercises they did throughout the ten-lesson period, the book with their multimodal narrative and the class e-book had a specific outcome;
- comprehend the creative process and the importance of expressing themselves in different modes;
- do the glossary of their own story;
- reflect upon their experiences with stories and their learning process, as well as express themselves through the questionnaires and multimodal narratives, similarly to what was done in the first lesson.

Development of the lesson (45 minutes)

Stage 1: Completing the portfolio. (30 min.)

Specific aims:

Ss will finish all the tasks to have a complete portfolio with all the work project steps, namely part one (input) and part two (output).

Procedures:

- The lesson begins with the welcoming and greetings routine, and then the T presents the overall aims for the lesson and explains what stage they are in the project work.
- The T will then ask the Ss to go through their portfolios and check if anything is missing.
- The T will hand out the worksheets that are missing in some of the Ss' portfolios for them to complete it.
- The T will go around the classroom and see what each one of the Ss is doing.
- If some Ss have difficulties, the T will give them extra attention.

- Ss will have a personalized glossary of the story they have created (Appendix 10.1) to help them in the presentation in the 11th lesson.
- If the T sees Ss who have completed everything, she will ask them to help those Ss with more difficulties.

Resources/ Materials:

- Questionnaire (Appendix 1.1.), portfolios (Appendix 1.1.), a personalized glossary of the story they have created (Appendix 10.1), missing worksheets (Appendices 6.1./7.1./8.1./9.1.), e-book presentation (mp4 9:38) (Appendix 10.1).

Possible Problems/ Solutions:

Some Ss have more difficulty writing, while others in speaking or even in drawing, which is why this is considered a heterogeneous class. Given this, the T will give Ss extra time to finish some tasks that were left behind. To address this challenge, the T assigned especially chosen helpers to each one of the weaker students. By doing so, the T promotes collaborative work and enhances the groups' success.

Stage 2: E-book presentation and projection. (15 min.)


Procedures:

- The teacher will show the class the e-book presentation (Appendix 10.1) about their creative process.
- The Ss will be given 5 minutes to express opinions and ask general and specific questions about the project work.
- The T will end the lesson by quickly summarizing what was done.

1.28. Appendix 10.1. Lesson materials

Personalized glossary

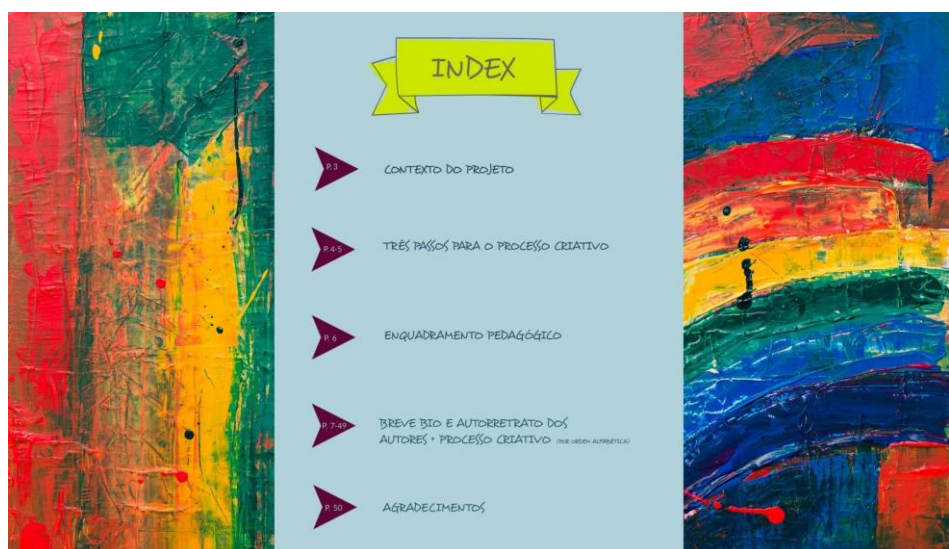
A PERFECT DAY
Glossary

 Write a dictionary in
Portuguese and English

| Portuguese | English |
|------------|---------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Source: Teacher made on Canva

E-book presentation



ESTE PROJETO INSPIROU-SE NAS COMPETÊNCIAS FUNDAMENTAIS
CONTEMPLADAS DO DOCUMENTO DE REFERÊNCIA :
"O PERFIL DO ALUNO"



O OBJETIVO PRENDEU-SE COM A NECESSIDADE DE MOTIVAR O ALUNO NA AQUISIÇÃO DE NOVAS APRENDIZAGENS NO ÂMBITO DA LÍNGUA INGLESA, ASSIM COMO, APOIÁ-LO NA CONSOLIDAÇÃO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS!

PROCESSO CRIATIVO ATRAVÉS DE TRÊS EXERCÍCIOS MULTIMODAIS

A PERFECT DAY

By _____

IMAGINE/WHAT?

WHAT/WHEN?

HOW/WHY?

CONSIDER/WHY NOT?

WHAT/WHEN?

HOW/WHY?

CONSIDER/WHY NOT?

WHAT/WHEN?

HOW/WHY?

CONSIDER/WHY NOT?

Artes visuais - Imagem

Modelo Linguístico - Escrita

By _____

Imagem

Modelo Linguístico

Escrita

Imagem

Modelo Linguístico

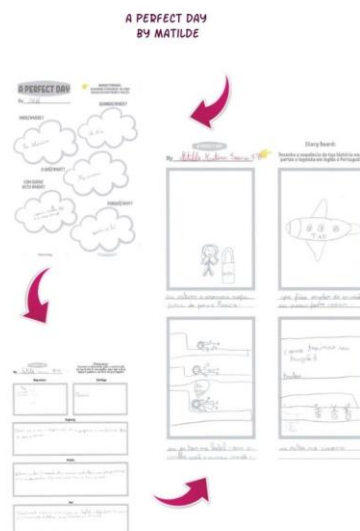
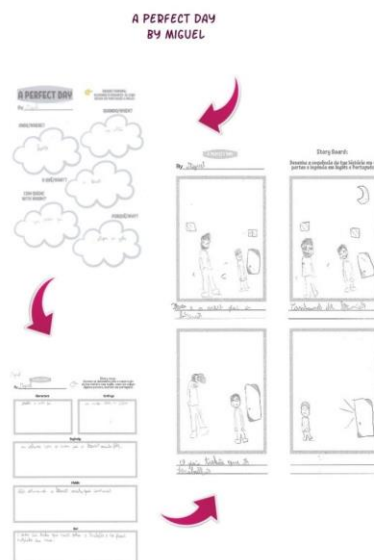
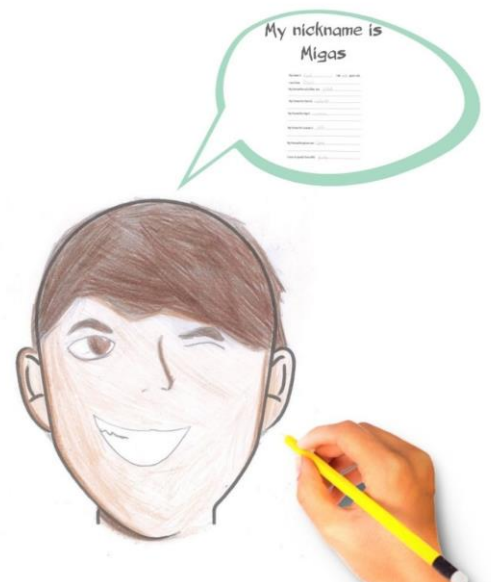
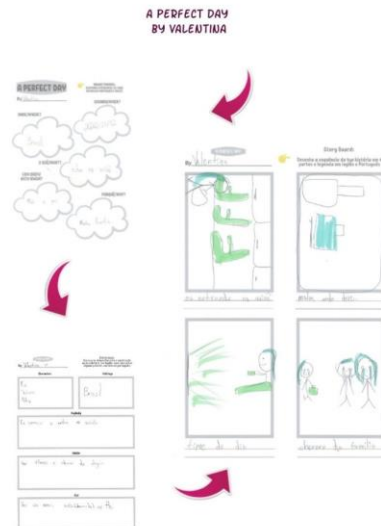
Escrita

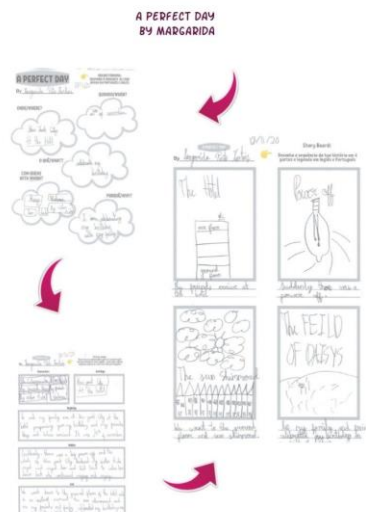
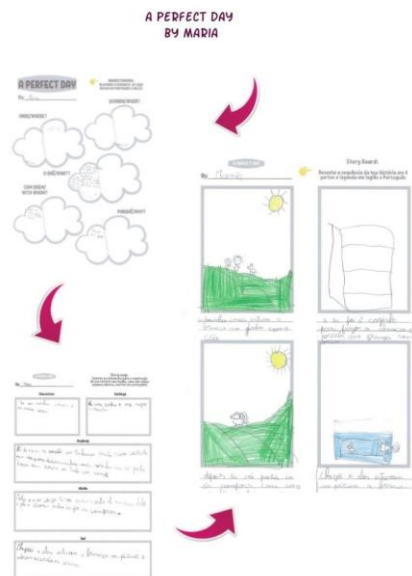
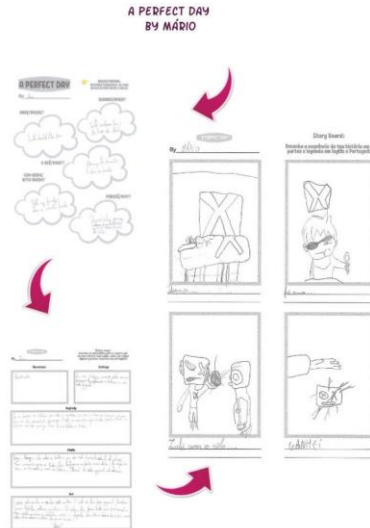
Imagem

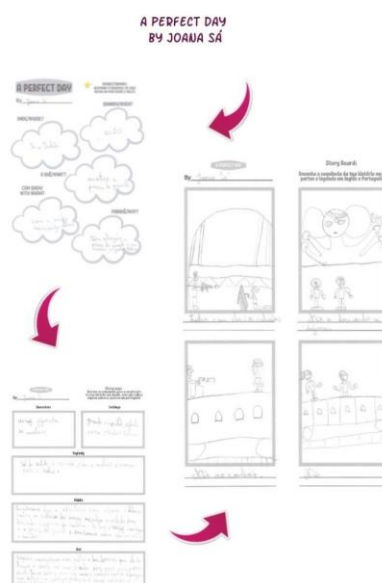
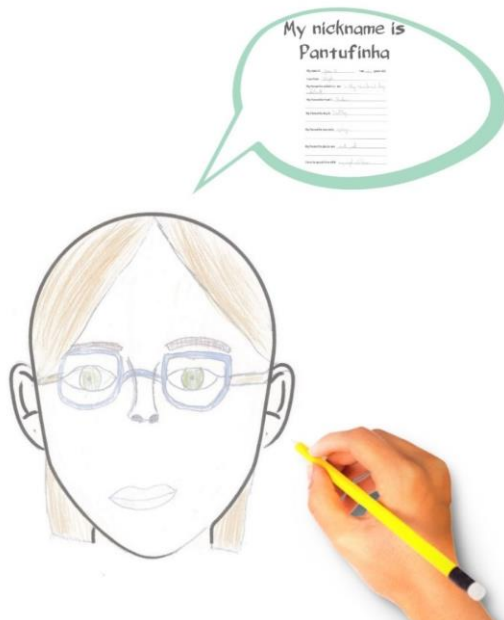
Modelo Linguístico

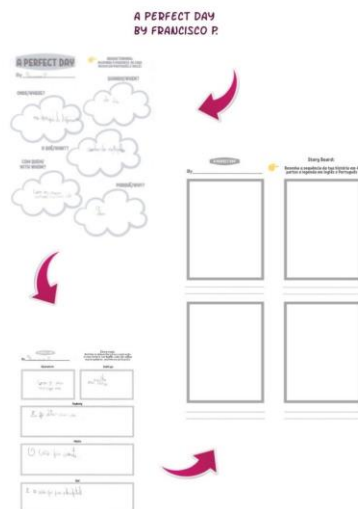
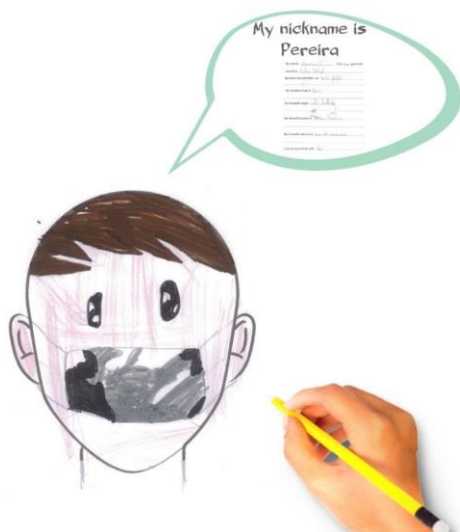
Escrita

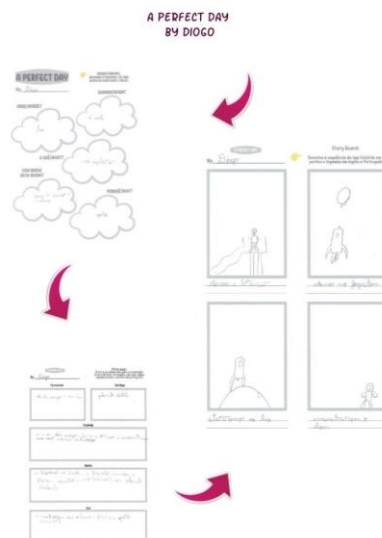
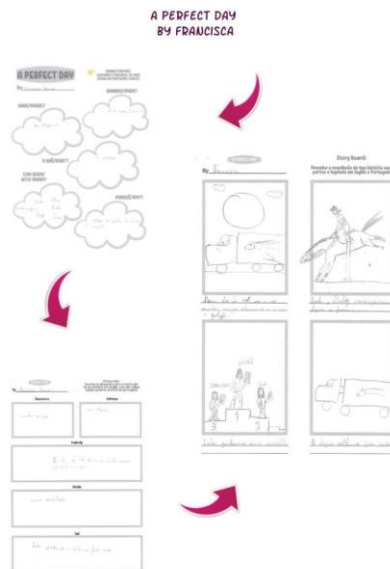
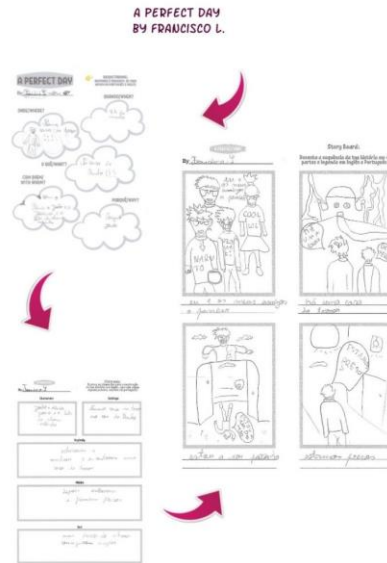


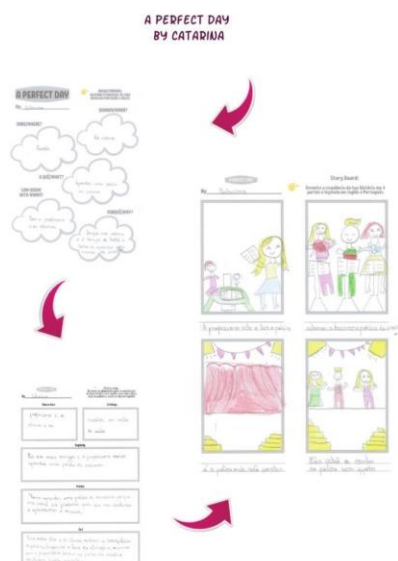
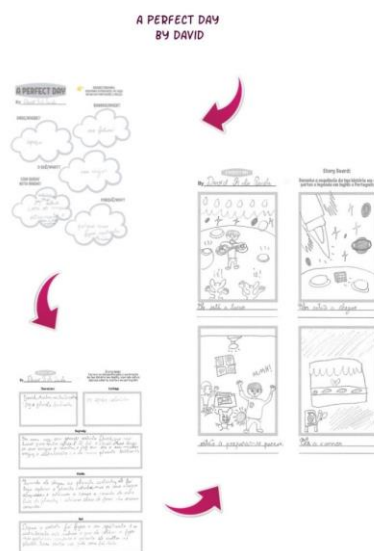
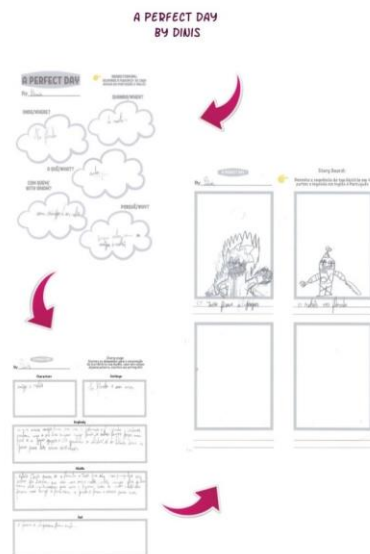
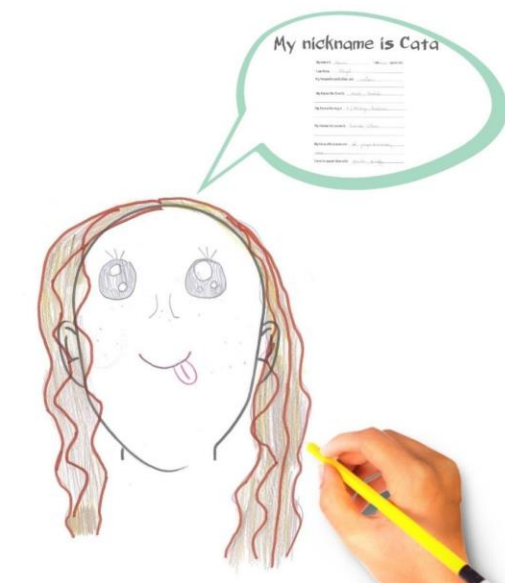
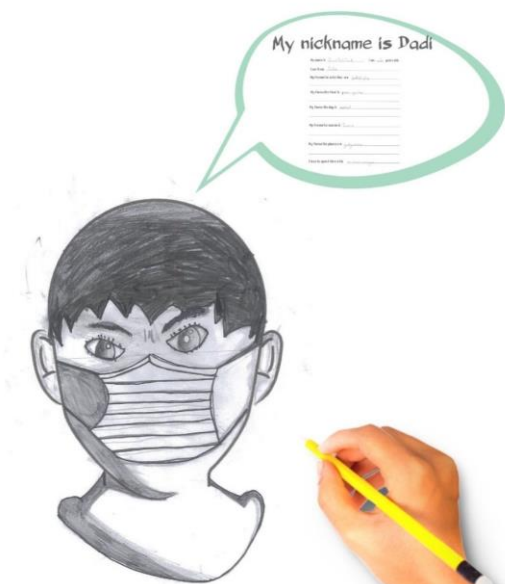
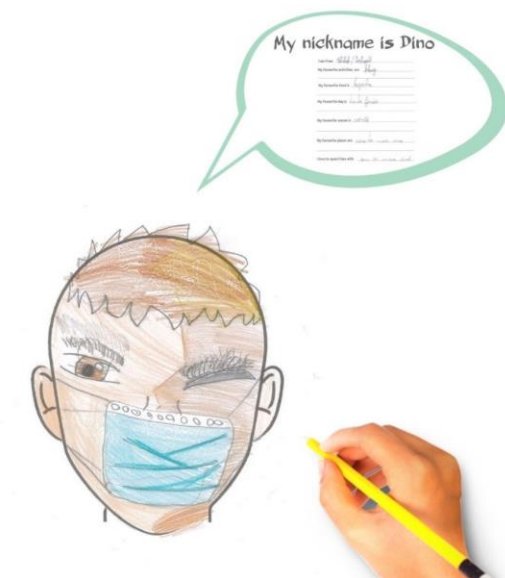










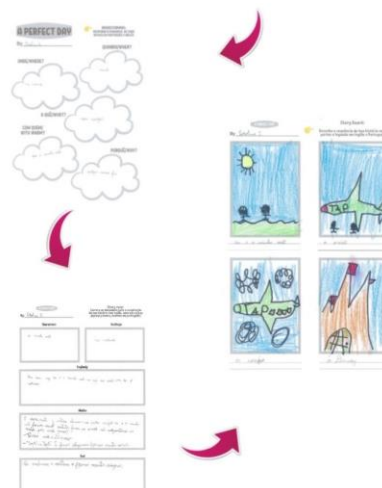




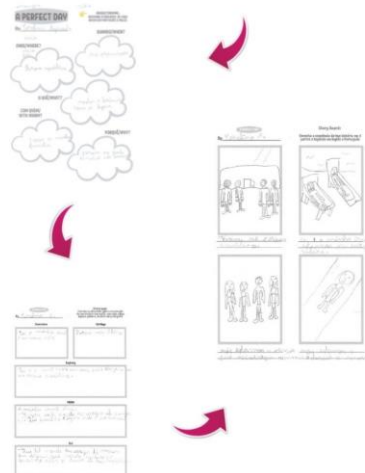
A PERFECT DAY
BY CATALINA



A PERFECT DAY
BY CAROLINA L.



A PERFECT DAY
BY CAROLINA A.



NOTA FINAL:

O PRESENTE TRABALHO DE PROJECTO SÓ FOI POSSÍVEL COM A COLABORAÇÃO DE TODOS OS ELEMENTOS DO 4ºB DA ESCOLA TEIXEIRA DE PASCOAIS EM ALVALADE.

DE AGRADECER AINDA AO PROFESSOR JOÃO, À PROFESSORA VANDA, À DIREÇÃO, AO PESSOAL DOCENTE E AO NÃO DOCENTE. A TOD@S UM BEM-HAJA POR ME ACOLHEREM ANTES E DURANTE A MINHA PRÁTICA ENSINO SUPERVISIONADA.

ADOREI ESTE DESAFIO POIS SEI QUE COM ELE CRESCI E APRENDI. É DEVERAS GRATIFICANTE VIVER A PARTILHA E CONTRIBUIR PARA APOIAR CADA CRIANÇA NO SEU DESENVOLVIMENTO PESSOAL E ESCOLAR!

AIDA PONTES

Source: Teacher made on *Canva*

1.29. Appendix 11 – Lesson plan #11

Lesson 11

Class: 4º B Level: A1

Date: 3rd December 2020 Timing: 45 min.

Project work: *A Multimodal Adventure!* – Students' Presentations

Summary: Sharing a multimodal narrative - *A Perfect Day*



Lesson Rationale

Lesson eleven is the result of the creative project that led to the Ss' presentation of their project work outcomes.

It is crucial to have Ss present their work to the class because when telling the story, the Ss will be able to use the new vocabulary they learned and the previous vocabulary they had already acquired. Only one S will tell their story at a time; however, the T will make sure that at least half of the class will have the opportunity to do so. This sharing exercise is also beneficial for group cohesion since by sharing their imagination and creativity, they get to know each other better and create stronger bonds. Personalization is an effective way to reach out to young learners. Therefore, by allowing students to share their story, the T will make them feel comfortable and interested. Also, Ss' motivation can be enhanced through meaningful exercises, resulting in an efficient teaching/learning process (Cope & Kalantzis, 2000).

Understanding and telling stories is a crucial skill for reading and writing in the early years of school, thus enhancing learners' communicative skills. Through the exposure to stories (both orally, written, and visual), children prepare for the stories/narratives they will encounter in written language once they transition to the next school level (Ellis & Brewster, 1997).

Background information

See lesson plan 1.

Overall Aims

By the end of this lesson, students will be able to:

- tell their story in a multimodal way, both linguistically (oral) and visually (drawings).
- comprehend the stories shared and develop meaning making skills through a multimodal way.

Development of the lesson (45 minutes)

Stage 1: Story picturebook presentation. (45 min.)

Specific aims:

Ss will be encouraged to speak in English as much as they can when telling their story. Also, Ss will be able to practice their communicative skills and express their creative minds while presenting their stories (via the visual and linguistic modes).

Procedures:

- The lesson begins with the welcoming and greetings routine, and then the T presents the overall aims for the lesson and explains what stage they are in the project work. She will also highlight the Ss' accomplishments throughout the two parts of the project.
- The T remembers that it is the last lesson of the project work, so it is time for them to show and tell their stories.
- The T will explain to the students that not all of them will be able to present it because of time issues.
- The T asks the students who want to go to the board and share their story with their classmates.
- The T asks the Ss to speak in English as much as possible when presenting.
- The T explains to the Ss that if they do not know a word in English, they should ask the T and she will say it. They should then repeat it afterwards and continue telling the story.

- The T picks a S and then asks him/her to come to the front of the class with his/her book to tell the story while showing their drawings.
- After each S tells their story, the T will ask some follow-up questions to the other students, especially those who did not raise their hand before to go in front of the class to tell their story.
- The T will end the lesson by quickly summarizing the whole project and finishes the lesson by saying goodbye to the class and wishing all Ss the best of luck in their personal and academic future.

Resources/Materials:

Books created by the Ss in the previous lessons.

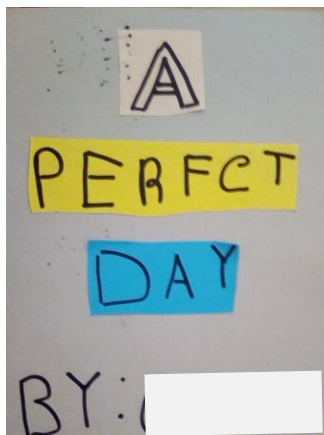
Possible Problems/ Solutions:

Even if Ss cannot tell their story entirely in English, the T will help them with the words they do not know and/or do not remember. The T will have them repeat it afterwards; this way, they will have the opportunity to remember it better.

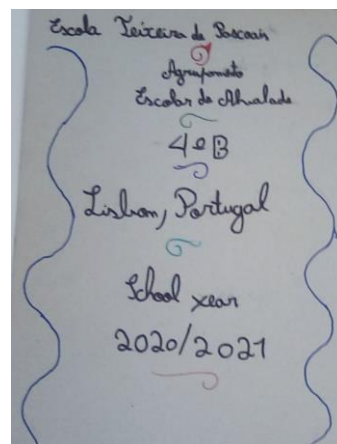
Most young learners love to be the centre of attention. However, this is not true for all of them, especially 4th graders (9/10-year-olds). Some start to show embarrassment and self-consciousness about their performances. To minimize this problem, the T assures the group that there are no perfect performances and that the only thing they must keep in mind is to relax and tell their story because nobody will do it better.

1.30. Appendix 11.1. Lesson materials

Examples four-frames story/image book *A Perfect Day* by Ss 4° B class, 2020/2021.



Book front



Book back



Four-frame story/image book - example nº1



Four-frame story/image book - example nº2



Four-frame story/image book – example n°3



Four-frame story/image book - example n°4



Four-frame story/image book - example n°5

Source: Hand made by the Ss